



HAL
open science

Oser écrire pour savoir écrire : apprivoiser l'écrit par la production d'albums et développer les compétences de scripteur d'élèves de CLIS 1

Amandine Pollet Danneels

► To cite this version:

Amandine Pollet Danneels. Oser écrire pour savoir écrire : apprivoiser l'écrit par la production d'albums et développer les compétences de scripteur d'élèves de CLIS 1. Education. 2015. dumas-01518632

HAL Id: dumas-01518632

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518632v1>

Submitted on 5 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MEMOIRE - CAPA-SH
OPTION : D
SESSION 2015**

OSER ECRIRE POUR SAVOIR ECRIRE

Apprivoiser l'écrit par la production d'albums
et développer les compétences de scripteur d'élèves de Clis 1

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : BRASSELET Céliéne

DISCIPLINE DE RECHERCHE : français - écriture

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : DANNEELS Amandine

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : POLLET



Sommaire

Introduction	1
I - Description de la CLIS	3
1 - la CLIS au sein de l'école	3
2 - la CLIS de l'école Gambetta	3
a - 11 élèves, 11 individualités : une classe hétérogène mais un vrai groupe	3
b - le constat de difficultés communes et le choix d'un engagement particulier vers l'écriture.....	4
3 - les trois élèves choisis pour l'observation en production d'écrit : profils et constats.....	5
a - Maxime	5
b - Thomas.....	6
c - Gwenaëlle.....	7
II - La production d'écrit	9
1 - éléments théoriques sur la production d'écrit en classe : comment écrire ?.....	9
2 - le choix d'une pédagogie de projet : pourquoi écrire ?	11
a - définition de la pédagogie de projet.....	11
b - un élan collectif, des compétences individuelles mises en valeur	12
c - le projet d'écriture mené : objectifs, compétences et mise en oeuvre	13
III - Les projets menés	15
1 - les mots en bocaux, inspirés de l'album <u>Le petit voleur de mots</u>	15
a - présentation du projet.....	15
b - description et bilan de la première séance	15
c - productions et attitudes observées des trois élèves étudiés.....	16
d - étapes suivantes et bilan de ce premier projet.....	19
2 - la production d'un album collectif, inspiré de <u>J'ai rêvé que...</u>	20
a - présentation du projet et des séances menées	20
b - bilan des productions de Thomas, Maxime et Gwenaëlle	21
c - bilan du deuxième projet.....	24
3 - la production d'un album personnel, inspiré de <u>Si j'étais...</u>	24
a - un projet collectif, une production individuelle	24
b - les albums réalisés par les trois élèves.....	25
c - bilan du troisième projet.....	26
IV - Le bilan des trois projets : évolutions des élèves	27
1 - des compétences acquises ou améliorées en production d'écrit.....	27
2 - des compétences transversales développées	28
3 - des compétences encore à renforcer / à transférer	29
Conclusion	31
Table des annexes	32
Bibliographie	42

Introduction

La question du langage, et notamment du langage écrit, a toujours pris une place importante à l'école mais se pose de manière encore plus importante ces dernières années.

Alors que les programmes renforcent la position privilégiée du langage dans les classes, (dans les textes officiels en cours mais également dans le socle commun en construction pour la rentrée 2016), les élèves ont de plus en plus de difficultés à écrire et respecter les règles de l'écriture.

Ecrire apparaît, pour la plupart de mes élèves, comme un exercice difficile et pénible qui les intéresse peu et pour lequel l'objectif d'apprentissage est peu clair, peu motivant et sans réel intérêt. Leur mode de communication est oral et ils ne perçoivent que peu de situations pour lesquelles savoir écrire est indispensable.

La noblesse de l'écriture est de nos jours effacée au profit des technologies actuelles, plus attrayantes, moins contraignantes, moins discriminantes aussi. Qui se soucie des erreurs d'orthographe dans les sms que nos élèves les plus âgés envoient déjà? Pourquoi apprendre les règles de l'orthographe si un texte est tout de même compris? A quelle échelle ne pas faire d'erreurs dans un écrit va-t-il valoriser nos élèves dans la vie de tous les jours?

Par ailleurs, en lien direct avec l'écriture, se pose la question de la lecture. Car même si cette compétence semble beaucoup plus évidente à devoir maîtriser dans les représentations des élèves, on peut là aussi se demander pourquoi apprendre à lire des albums quand des dessins animés sont disponibles à la télévision ou sur ordinateur à n'importe quelle heure? Quels écrits doivent réellement être compris pour entrer dans une vie d'adulte autonome?

L'entrée dans l'écrit est un passage difficile, pour tous les élèves qu'ils aient un trouble des fonctions cognitives ou non, surtout lorsqu'il s'agit non plus de rechercher l'écriture phonétique mais orthographique... J'ai moi même des souvenirs de CP, où, pourtant en tête de classe, ai dû essuyer l'affront de la maîtresse, me donnant devant tous mes camarades une terrible carte en canson format A5 un peu jaunie du mot POIRE avec la belle illustration assortie à "bien regarder" chez moi le soir pour apprendre à écrire le son OI correctement. Et oui à l'époque écrire "POARE" avec tout de même une recherche phonologique du son OI n'était pas sanctionné de manière positive... Cet évènement m'a beaucoup marquée car cela me semblait injuste et incompréhensible. Pourquoi écrire oi quand on entend "oa"?

J'ai retrouvé cette année exactement la même erreur et exactement le même désarroi chez l'un des mes élèves. Tous les apprenants entrant dans l'écrit - et d'autant plus les élèves avec trouble

des fonctions cognitives - se heurtent à ces incompréhensions de la langue française tous les jours à l'école. La plupart de mes élèves cette année n'écrivent pas parce qu'ils ont peur : peur de se tromper, peur de montrer qu'ils ne savent pas, peur de décevoir.

Cependant, "*on apprend à écrire en même temps qu'on écrit*"¹ . Alors comment donner à nos élèves le courage (car il s'agit bien là presque d'un acte héroïque que de se lancer vers quelque chose qui les angoisse), mais aussi à terme l'envie de se confronter à l'écrit pour que cet effort insurmontable devienne ce qu'il devrait être, le plaisir d'écrire..? Au fil des lectures pédagogiques, une réponse semble se dessiner à travers la pédagogie de projet. Mais dans quelle mesure cette entrée dans l'écrit est-elle efficace? Nous allons nous interroger sur ce sujet à travers la question suivante :

La production d'écrit inscrite dans une pédagogie de projet est-elle un réel moteur pour faciliter l'appropriation de l'écrit et faire progresser les élèves ? Comment ? Pourquoi ?

Et de manière secondaire, peut-elle réellement et durablement réconcilier les enfants avec l'écrit ou n'est-ce qu'un effet de nouveauté, d'évènement difficile à réinvestir au quotidien ?

Dans quelle mesure peut-elle aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans d'autres types d'activités à l'écrit et les progrès concernent-ils tous les élèves ?

Au cours de cet écrit nous tenterons de répondre à ces questions en identifiant et caractérisant dans un premier temps le public concerné, soit la CLIS de l'école Gambetta à Armentières et plus particulièrement les profils des élèves suivis pour ce mémoire.

Puis nous étudierons différents écrits institutionnels et pédagogiques concernant notre sujet de réflexion qui ont pu nous guider et nous éclairer, et définirons le projet d'écriture proposé aux élèves.

Nous entrerons ensuite dans la description des séances menées et des productions réalisées par trois élèves en particulier présentant en début d'année d'importantes difficultés à entrer dans l'écrit.

Enfin, nous observerons les évolutions des productions d'écrit de ces élèves et dresserons le bilan des apprentissages impulsés par le projet.

¹ *Ecrire en toute discipline*, Y.Béal, M.Lacour, F.Maïaux, Bordas pédagogie, 2004, p20

I - Description de la CLIS

1 - la CLIS au sein de l'école

L'école Gambetta est une école élémentaire qui compte 230 élèves répartis en onze classes : deux CP, deux CE1, un CE1/CE2, un CE2, un CM1, un CM1/CM2, un CM2, une CLIS et enfin, la classe externalisée de l'EPSM¹ d'Armentières.

La CLIS, CLasse pour l'Inclusion Scolaire, est implantée dans l'école Gambetta depuis longtemps et est relativement bien identifiée par les élèves des autres classes grâce aux inclusions effectives dans la quasi-totalité des classes de l'école. En effet, comme l'indique la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, les enseignants de l'école sont susceptibles d'accueillir les élèves de CLIS en inclusion :

"Le projet d'organisation et de fonctionnement de la CLIS implique tous les enseignants de l'école dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser partiellement dans sa propre classe un ou des élèves de la CLIS, pour une durée, selon des modalités et des objectifs qui peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre. Les élèves de la CLIS sont partie prenante des activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école".

Notre classe compte actuellement douze élèves inscrits : onze effectivement présents dans la classe avec une part d'inclusion plus ou moins importante, et un douzième en inclusion totale en CM1/CM2, en voie de sortie du champ du handicap, orienté en 6ème ordinaire en septembre 2015.

2 - la CLIS de l'école Gambetta

a - onze élèves, onze individualités : une classe hétérogène mais un vrai groupe

La CLIS regroupe donc onze élèves dans la classe, chacun avec un profil différent, des troubles différents, une personnalité différente, une histoire personnelle. Il est important de prendre en considération tous ces éléments pour les faire progresser mais tout en ayant un regard global sur la classe également. L'une des caractéristiques de la CLIS et l'un de ses enjeux est de faire de ces individualités fort hétérogènes - bien que rassemblées par le dénominateur commun du trouble - un groupe classe dans lequel chacun trouve sa place et se sent en sécurité pour pouvoir progresser. Cet enjeu représentait l'un de mes objectifs prioritaires en arrivant dans cette école en septembre.

¹ Etablissement Public de Santé Mentale d'Armentières (classe implantée dans l'école depuis novembre, et accueillant des élèves ayant des troubles envahissants du développement - autisme)

Les élèves ont entre sept et onze ans, sont répartis en cinq filles et six garçons dont trois d'entre eux - arrivés en septembre - ont rapidement été intégrés par leurs camarades déjà en CLIS depuis un ou deux ans.

Après quelques jours de rentrée tâtonnants entre rapprochements, jugements, méfiance entre eux mais également vis à vis de moi (puisque nouvelle enseignante dans l'école et donc méconnue de tous), un climat de confiance et de coopération s'est installé pour faire assez rapidement de la classe un vrai groupe solidaire, chacun ayant plus ou moins conscience de ses propres difficultés mais aussi de celles des autres. Un esprit d'entraide et de coopération a émergé au cours des premiers mois, favorisant leurs échanges et les progrès de chacun.

Nous verrons plus loin que les projets mis en oeuvre dans la classe ont été un levier de mise en oeuvre de cet esprit solidaire et de coopération.

b - le constat de difficultés communes et le choix d'un engagement particulier vers l'écriture

Des évaluations communes puis individuelles ont été réalisées début septembre. Les observations ressortant de ces évaluations ont montré certaines difficultés communes à l'ensemble des élèves telles que, pour le français, discipline de notre sujet d'étude :

- confusion des graphèmes ressemblants q/p/d/b, confusion de sons proches f/v d/t ...
- réticence à la production d'écrit, pas d'envie d'écrire, et même parfois refus pour plusieurs élèves ayant souvent peur de mal faire ou l'impression de ne pas savoir (lacunes, manque de confiance et problèmes de réinvestissement des connaissances),
- difficultés persistantes en lecture,
- difficultés à prendre la parole, à s'exprimer devant les autres (pour certains),
- vocabulaire peu riche...

Par ailleurs, concernant des compétences transversales, des difficultés à être autonomes dans la réalisation d'une activité ont été constatées pour la quasi totalité de la classe.

Mais ces évaluations ont également révélé des points d'appuis communs tels que :

- l'intérêt pour la nouveauté, les projets,
- l'intérêt pour le travail de groupe, l'investissement dans les activités communes,
- l'envie d'apprendre (à lire principalement).

L'ensemble de ces observations a logiquement entraîné une programmation des apprentissages en fonction des compétences présentant des manques et lacunes importantes pour l'ensemble des élèves. D'où, au delà des séances d'apprentissages, la mise en place de projets et de rituels visant à réinvestir, systématiser, et ancrer les notions travaillées.

C'est donc à partir de ce constat que j'ai choisi de travailler particulièrement cette année l'écriture (production d'écrit), qui répond à beaucoup de leurs besoins et difficultés communes concernant cette compétence propre, mais également celle de la lecture - les deux compétences étant étroitement liées - et du vocabulaire (à enrichir par le biais des productions et lectures associées)

La production d'écrit étant envisagée sous l'angle du projet d'écriture, d'autres compétences transversales et artistiques ont également été sollicitées pour chacun des projets.

3 - les trois élèves choisis pour l'observation en production d'écrit : profils et constats

Au regard des évaluations et de l'observation de mise en activité d'écriture, trois élèves ont particulièrement retenu mon attention. Tous trois ont un profil différent mais rencontrent une difficulté commune à entrer dans l'écrit. Ces trois élèves, pour des raisons différentes, n'étaient pas en mesure au début de l'année scolaire de produire un écrit au delà de la syllabe simple avec certaines confusions de sons alors qu'ils avaient parfois des souvenirs d'apprentissages de graphies/phonies plus avancés. C'est donc à ces trois élèves que je me suis particulièrement intéressée dans le présent mémoire et que je vais présenter ici.

a - Maxime

Cet élève a 11 ans, et en aura 12 au mois d'août. Il est arrivé à l'école Gambetta cette année en septembre, mais a déjà fait 3 années en CLIS dans une autre école d'Armentières. Y montrant une perte d'appétence pour les apprentissages, peu d'évolutions en trois ans et certaines régressions, il a été décidé d'un changement de CLIS lors de la dernière équipe de suivi de scolarisation le concernant, d'où son arrivée à l'école Gambetta. Maxime a un suivi orthophoniste une fois par semaine le mercredi après-midi. Il est sortant en juin, orienté dans la mesure du possible en ULIS¹.

Bilan des compétences concernant le langage écrit au mois de septembre² :

Compétences acquises : Maxime connaît l'ordre alphabétique, lit les sons simples, quelques sons complexes, quelques mots outils mémorisés globalement (peu). Il sait restituer une histoire, un évènement (il sait parler devant les autres mais prend cependant très peu la parole). Par ailleurs il prend plaisir à réaliser de belles illustrations de poésie.

Difficultés : confusions de lettres/sons, difficultés à retrouver la graphie des lettres, difficultés à percevoir la place du phonème dans la syllabe (trois sons), difficultés en production d'écrit (ne réinvestit pas du tout ses acquis, ne transfère pas).

¹ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

² voir bilan détaillé et évolutions dans le tableau récapitulatif en annexes 1 et 1 bis

Comportements observés : Maxime a des difficultés à entrer dans la tâche demandée, il adopte des stratégies d'évitement. Il dit qu'il sait déjà car se souvient avoir travaillé des notions mais ne sait pas les restituer : il a des connaissances mais qu'il n'arrive pas à récupérer. Il a du mal à demander de l'aide spontanément. Son sentiment de compétence est très peu élevé. Il adopte une attitude assez passive et "souffle" souvent. Il se tient mal sur sa chaise. Il est encore très peu en capacité de travailler seul, a un grand besoin d'être rassuré, encouragé, guidé pour être actif et acteur de ses apprentissages. Il a une mémoire à long terme correcte mais a beaucoup de mal à y accéder (difficultés de récupération de l'information). Il respecte les règles de vie et s'est bien intégré avec ses pairs.

Les besoins éducatifs particuliers formulés pour Maxime en début d'année étaient les suivants :

- besoin de développer un sentiment de compétence (notamment en écriture) pour entrer sereinement dans le travail qui lui est demandé et pouvoir réinvestir ses connaissances ;
- besoin de se sentir davantage concerné par son travail (donner du sens) pour entrer plus rapidement dans l'activité demandée et être efficace, aller au bout de l'activité ;
- besoin de pallier ses difficultés de récupération en mémoire pour développer une plus grande autonomie dans son travail et progresser.

Concernant la production d'écrit, son attitude en septembre était une posture d'attente. Il ne se mettait pas en activité, attendait visiblement que quelqu'un fasse à sa place (camarade ou adulte). Il disait ne pas savoir, être "nul". Nous verrons plus loin qu'à travers des différents projets mis en place, Maxime est peu à peu entré dans l'écriture.

b - Thomas

Thomas a eu 10 ans en novembre. Il est arrivé à l'école Gambetta cette année en septembre. Il a été affecté en CLIS en attente de place en ITEP¹ (notification de janvier 2014). Il est pris en charge le mardi toute la journée au centre d'accueil de jour de l'Institut Fernand Deligny de Lambersart depuis mi-septembre ainsi que le jeudi après-midi depuis février afin de bénéficier de temps éducatifs et thérapeutiques. Il était l'an dernier en classe ordinaire en CE2 dans une autre école d'Armentières. Il a bénéficié pendant un an et demi d'un suivi orthophoniste qui a été interrompu en janvier 2013 par la maman, mais devrait reprendre prochainement.

Bilan des compétences concernant le langage au mois de septembre :

Compétences acquises : élève assez à l'aise à l'oral, participe volontiers aux échanges, restitue une histoire, un évènement. Il connaît l'ordre alphabétique, le nom des lettres, il lit des sons simples, des syllabes simples, quelques petits mots réguliers.

Difficultés : confusions de lettres (p/q-d/b) et de sons (de type q=j), difficultés à réinvestir ses connaissances phonologiques en lecture (encodage difficile), difficultés en production d'écrit, il ne transfère pas ses acquis de lecture.

Comportements observés : Thomas a du mal à entrer dans la tâche demandée, il adopte des stratégies d'évitement. Il dit qu'il sait déjà mais paradoxalement n'essaie pas de faire ; devant une difficulté il refuse le travail, s'énerve jusqu'à en jeter ses affaires violemment ou s'en prendre aux

¹ Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

autres élèves. Il a des connaissances mais que ses difficultés d'attention et de concentration l'empêchent de mobiliser correctement, ce qui le frustré et alimente son besoin d'exprimer sa colère. Il recherche néanmoins la présence et la bienveillance de l'adulte en situation duelle, ainsi que la sympathie de ses pairs mais est parfois maladroit et a des comportements inadaptés.

Les besoins éducatifs particuliers formulés pour Thomas en début d'année étaient les suivants :

- besoin de développer un sentiment de compétence (notamment en écriture) pour entrer sereinement dans le travail qui lui est demandé et pouvoir réinvestir ses connaissances ;
- besoin d'un étayage pour mieux mobiliser ses connaissances, réinvestir ses acquis et être ainsi plus autonome, actif et efficace dans ses apprentissages et progresser ;
- Thomas a besoin de réajuster son comportement à l'égard des autres pour préserver un climat de classe favorable au travail (le sien et celui des autres), entrer sereinement dans la tâche demandée et rester concentré sur ce qu'il fait.

Concernant la production d'écrit, son attitude était en début d'année assez semblable à celle de Maxime : refus d'écrire, dévalorisation, sentiment de compétence très affecté.

Thomas avait et a encore d'importantes difficultés de concentration : il était et reste très rapidement happé par ce qui se passe autour de lui et a tendance à se sentir persécuté par les autres (ce qui n'est pas le cas en réalité). Il a eu plusieurs fois de violents accès de colère que nous tentons ensemble de maîtriser depuis le mois de janvier par la mise en place de défis journaliers qui semblent fonctionner et le rendre à présent plus disponible pour les apprentissages.

c - Gwenaëlle

Gwenaëlle a eu 9 ans fin décembre, c'est sa troisième année en CLIS à l'école Gambetta. Elle est prise en charge par le SESSAD¹ l'Escale d'Armentières en orthophonie et en temps éducatif sur le temps scolaire, mais bénéficie également d'un suivi éducatif à la cantine une fois par semaine, à domicile un soir par semaine, et participe à un groupe thérapeutique "jouons avec les mots" le lundi en fin de journée.

Bilan des compétences concernant le langage au mois de septembre :

Compétences acquises : Gwenaëlle connaît l'ordre alphabétique, reconnaît et nomme correctement la plupart des lettres ; elle lit et produit des phonèmes simples, quelques syllabes simples.

Difficultés : en langage oral, elle n'ose pas participer aux échanges collectifs et ne répond pas ou très peu (gestes de la tête) aux sollicitations de l'adulte. Elle lève parfois la main mais s'enferme immédiatement dans un mutisme. Elle confond certaines lettres (m/n, b/d, p/q), a des difficultés à percevoir les phonèmes dans un mot, une syllabe ; elle a des difficultés de récupération en mémoire de ses connaissances qu'elle a pourtant vraisemblablement stockées (sons déjà appris qu'elle retrouve parfois avec aide / indices); l'ensemble de ces difficultés se répercutent en production d'écrit (l'encodage lui demande un effort important).

¹ Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

Comportements observés : Gwenaëlle est une élève très discrète dans la classe. Elle adopte une posture d'élève, respecte toutes les règles de vie et est toujours souriante; volontaire pour entrer dans les apprentissages. Cependant cette attitude apparente semble dissimuler un déficit de l'attention passive et une mémoire de travail limitée. Elle a envie de bien faire mais apparaît bloquée par ses difficultés, ce qui la pousse souvent à imiter les autres. Elle travaille très peu seule, a du mal à entrer dans la tâche (elle attend), semble ne pas comprendre ce qu'elle fait, pourquoi elle le fait. Elle a des connaissances mais qui sont encore très instables et qu'elle n'arrive pas à récupérer. Elle ne se manifeste pas pour demander de l'aide. Elle lève parfois la main pour participer puis se renferme immédiatement dans un mutisme (elle discute cependant avec ses amies en récréation ce qui est rassurant concernant ses capacités à communiquer). Elle est bien intégrée dans la classe, s'entend bien avec tout le monde et participe volontiers à la vie de classe.

Les besoins éducatifs particuliers formulés pour Gwenaëlle en début d'année étaient les suivants :

- besoin de prendre confiance en elle, en ses compétences, pour entrer avec plus d'assurance dans la tâche qui lui est demandée et pouvoir s'investir dans son travail ;
- besoin d'un étayage lui permettant de mobiliser ses connaissances pour réinvestir ses acquis afin d'être plus autonome dans la mise en activité, devenir plus efficace, et pouvoir progresser ;
- besoin de développer ses compétences à l'oral pour pouvoir s'exprimer, participer aux rituels et aux échanges lors de bilans ou travaux de groupe.

Concernant la production d'écrit, Gwenaëlle était en début d'année plutôt volontaire mais semblait incapable de produire une idée par elle-même (ou en tout cas de la livrer) : seule, elle ne savait pas quoi écrire, ni comment s'y prendre ; avec l'étayage de l'adulte, elle oubliait des sons, était perdue dans le mot qu'elle souhaitait écrire au fur et à mesure qu'elle essayait de l'écrire. Elle était néanmoins capable d'écrire sous la dictée des syllabes (avec les sons simples uniquement) mais avec des confusions entre les lettres de graphie proches.

L'attitude de Gwenaëlle face aux apprentissages s'apparentait à celle que décrit Serge Boimare dans son ouvrage *L'enfant et la peur d'apprendre* :

*"Alberto voudrait bien apprendre, mais il ne veut pas affronter ce temps qui se situe entre le moment où il ne sait pas et celui où il va peut-être savoir [...] C'est à ce moment, lorsque les rouages de la pensée sont le plus sollicités, parce qu'il y a un problème à résoudre, parce qu'il y a une question posée, qu'Alberto les paralyse et se fige comme si il y avait danger. C'est ce que j'appelle la **phobie du temps de suspension**. Peur du moment où il va falloir rencontrer l'incertitude et le manque pour enclencher le processus intellectuel. Chez Alberto cette maladie est évidente à déceler puisqu'elle entraîne un blocage total de la pensée [...]"¹*

Le portrait des élèves concernés et choisis pour cette étude étant désormais dressé, nous allons à présent nous pencher sur les écrits théoriques concernant la production qui ont guidé, influencé ou renforcé notre projet d'écriture.

¹ *L'enfant et la peur d'apprendre* 2^e édition, Serge Boimare, édition Dunod, 2004 (1^{ère} édition 1999), p 154

II - La production d'écrit

1 - éléments théoriques sur la production d'écrit en classe : comment écrire ?

"On a longtemps cru que les apprentissages ne pouvaient se suivre que dans un ordre linéaire et qu'apprendre à écrire venait obligatoirement dans un second temps, lorsqu'on sait lire. Cette conception fort ancienne était réductrice à plus d'un titre. D'abord parce que les deux apprentissages, menés de pair, se renforcent l'un l'autre; dans l'interaction lire-écrire, l'écriture s'alimente à la lecture, mais la lecture vient aussi en écrivant, en permettant de mieux s'approprier le langage écrit, dont l'ignorance est un des obstacles à l'entrée dans la lecture"¹.

L'articulation du projet que nous menons dans la classe cette année part de cette relation de nos jours évidente entre le lire et l'écrire... Le choix de produire des mots puis des phrases pour conduire à la réalisation d'albums, d'abord un premier collectif puis d'autres individuels et de groupes, a été guidé par ce souhait de mêler lecture et écriture. Les élèves s'intéressent à l'album, comprennent son sens et sa construction et y sont attentifs car ils savent qu'ensuite ils s'en inspireront pour réaliser leur propre production. Ils peuvent s'y référer pour retrouver des mots, des structures de phrases : cet album qui n'est au départ que plaisir de découvrir une histoire, devient par la suite un support, un outil, un référent pour cheminer vers l'écriture. Cela encourage les élèves à entrer dans la lecture ou à la perfectionner afin de pouvoir retrouver une aide à la production d'écrit. Par ailleurs, la production de cet écrit nécessite le réinvestissement des sons étudiés, des mots identifiés et parfois rapidement enregistrés (puisque repérés avec une attention particulière car l'élève se projette parfois déjà au moment où il va avoir besoin de ce mot pour écrire sa propre phrase, son propre texte). Comme nous le verrons plus loin en bilan, cette relation d'apprentissage "siamois" s'est amplement vérifiée tout au long du projet.

" Mais comment écrire quand on ne sait pas encore écrire ?"² Telle est effectivement la question... Comment écrire lorsque l'on pense ne pas avoir encore accès à l'écriture? Lorsque l'on pense ne pas en être capable? Ne pas avoir les armes pour se confronter à cette difficulté? Car c'est bien là le principal obstacle pour les trois élèves auxquels je fais référence ici. Leur difficulté première se situe en amont de l'écriture. Selon le cas de chacun, quelque chose les freine à se lancer dans l'écriture et il n'a pas été aisé pour moi (enseignante depuis neuf ans mais débutant en enseignement spécialisé après deux expériences en remplacement), d'essayer de déceler puis d'identifier ces obstacles afin de pouvoir les surmonter ou - au besoin - de les contourner. Mon travail d'enseignante était de les aider à entrer dans l'écriture mais mon travail d'enseignante spécialisée était aussi de connaître toute la spécificité de leurs troubles et de leurs difficultés et angoisses associées devant l'écrit, puis d'en déduire des moyens, des outils, des

¹ *Lecture et écriture à l'école*, Tome 1 : cycles 1 et 2, CRDP académie de Créteil, 1999, p73

² *ibid.*

stratégies pour lever ou tout au moins alléger ces difficultés. Et même si je pense aujourd'hui bien connaître leur fonctionnement propre et les avoir sécurisés face à l'écrit, je sais qu'ils n'ont pas encore fini de me surprendre et de remettre mes convictions en question, ce qui, aussi déstabilisant que cela puisse être, est l'un des aspects les plus stimulants de l'enseignement spécialisé.

Mais revenons à notre propos, comment faire écrire ces élèves qui ne savent pas encore écrire? Comme le disent Yves Béal *et al* "*on apprend à écrire en même temps qu'on écrit*"¹. Il est donc nécessaire pour savoir écrire de passer par des phases de tâtonnements que l'on encourage dès la maternelle pour aller vers une écriture phonétiquement compréhensible, puis avec l'utilisation de mots courants, mots outils dont l'orthographe est connue, accéder à des écrits plus lisibles. Enfin, affiner, améliorer, perfectionner sa production en y ajoutant l'orthographe d'usage et grammaticale pour obtenir des mots, des phrases, puis un texte correct auquel vont s'ajouter les questions de syntaxe, d'enrichissement du vocabulaire... Mais le propos de ce mémoire n'étant pas là, nous allons nous en tenir à la phase du tâtonnement.

Selon Karen Anderson, "*pour certains élèves, l'écriture est une activité parsemée d'embûches et d'obstacles, parfois si nombreux que la tâche paraît irréalisable pour eux et sans espoir pour l'enseignante ou l'enseignant*"². Cette enseignante auteur préconise les étapes suivantes pour surmonter les obstacles rencontrés par les élèves :

- *déterminer les obstacles ;*
- *commencer par une seule phrase [pour ensuite] passer à des tâches plus complexes ;*
- *aider les élèves qui n'aiment pas écrire à prendre conscience qu'ils ont beaucoup de bonnes idées ;*
- *se servir de la fiction pour motiver les élèves à écrire ;*
- *obtenir de l'aide et utiliser l'ordinateur ;*
- *commencer avec une fin en vue ;*
- *regrouper les élèves et modifier leurs activités d'écriture ;*
- *mettre en place des mesures incitatives ;*
- *apporter rétroaction et éloges.*

C'est dans ce même sens que le projet a été envisagé dans ma classe. Il me semblait évident avant même d'avoir consulté ce riche ouvrage de K.Anderson, que deux priorités émergeaient concernant l'apprentissage de l'écriture avec ces trois élèves :

¹ *Ecrire en toute discipline*, Y.Béal, M.Lacour, F.Maïaux, Bordas pédagogie, 2004, p20

² *Donner le goût d'écrire*, K.Anderson, 2001 p.9

- la première priorité était de les mettre en confiance (rappelons ici que deux d'entre eux venaient d'arriver dans l'école), de les sécuriser sur des tâches accessibles avant d'espérer travailler dans leur zone proximale de développement. D'où la proposition d'une première activité d'abord très simple pour les rassurer, leur montrer qu'ils étaient capables (bien souvent de plus que ce qu'ils pensaient) pour ensuite aller vers d'autres propositions plus complexes.

- la seconde priorité était de donner aux élèves l'envie d'écrire : les deux garçons me tenant un discours assez similaire du type : "*écrire, c'est nul, ça sert à rien, et de toutes façons je ne sais pas le faire*" et Gwenaëlle ne communiquant déjà que très peu par oral était loin d'avoir pour priorité de communiquer par écrit (ce qui l'a pourtant par la suite incitée à développer son langage oral).

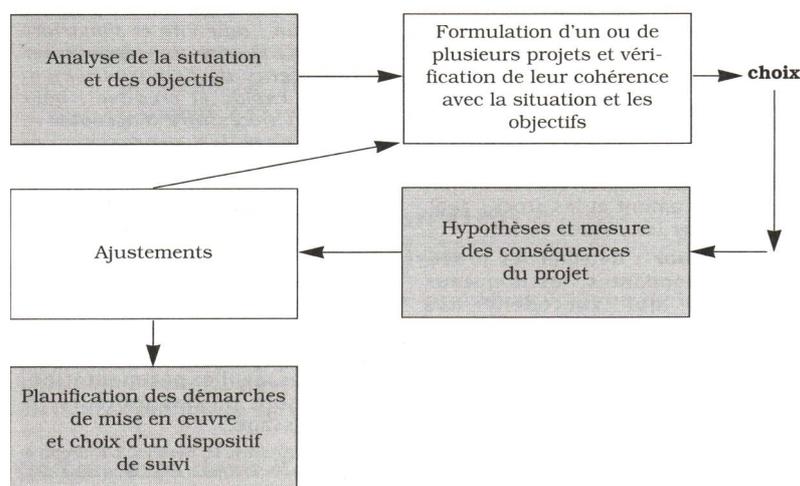
Ces deux priorités identifiées, quoi de plus approprié pour y répondre que la pédagogie de projet?

2 - le choix d'une pédagogie de projet : pourquoi écrire ?

a - définition de la pédagogie de projet

Si la pédagogie de projet tend à poindre dans un nombre croissant de classes et apparaît nettement dans la proposition du nouveau socle commun en préparation, "*historiquement, la pédagogie de projet remonte au philosophe John Dewey. [Et] l'idée (project-based learning) a vraiment été précisée par William Heard Kilpatrick, en 1918, dans un article intitulé The Project Method*"¹. L'idée d'apprentissage vécu et participatif a donc un ancrage historique ancien et a été amené en France par Célestin Freinet (influencé par la philosophie de John Dewey) dans les années 1920 à travers le mouvement de l'Éducation nouvelle.

Selon I.Bordallo et J.P.Ginestet², la démarche d'élaboration d'un projet est la suivante :



¹ Wikipédia, définition de la pédagogie de projet - historique

² I.Bordallo, J.P.Ginestet, *Pour une pédagogie de projet*, Hachette Education, Paris, 1993, p.23

Ce schéma d'I.Bordallo et J.P.Ginestet permet de bien identifier les étapes d'élaboration d'un projet et ses enjeux ; cependant, si le projet mis en place avec mes élèves répond aux étapes formulées dans celui-ci, mon inscription dans une pédagogie du projet se raccroche surtout à une idée de sens des apprentissages pour les élèves plutôt qu'à la planification des démarches avec eux (cf. démarche développée par ces mêmes auteurs).

Dans un autre ouvrage sur la pédagogie du projet, D.Adad et P.Richard-Principalli, la caractérisent ainsi :

*" redonner à l'école sa signification de départ revient donc à en faire un lieu d'apprentissage dans lequel chacun trouve sa place, dont il comprend l'intérêt et le sens, et dans lequel, par conséquent, il a envie d'être.[...]En effet, par la pédagogie de projets, l'élève articule, dans une visée qui donne sens et cohérence aux apprentissages, un ensemble de connaissances, capacités et attitudes, selon la terminologie du socle commun de connaissances et de compétences."*¹

Il est important de noter ici que la pédagogie de projet répond donc évidemment aux programmes du socle commun et que seule la manière d'aborder ces compétences, connaissances et capacités définies est différente. La pédagogie de projet permet de concrétiser, de rendre accessible et dévoiler l'intérêt et le sens de ces compétences. Elle *"aboutit au programme au lieu d'en partir"*². C'est alors selon cette idée que je travaille avec mes élèves autour de la production d'écrit : donner du sens, donner un but.

b - un élan collectif, des compétences individuelles mises en valeur

*" La pédagogie de projet est un ensemble d'activités qui permet à un groupe d'élèves de réaliser une production concrète, communicable, à utilité sociale réelle, en mobilisant les savoirs et les savoir-faire acquis dans différents domaines et en en intégrant de nouveaux. C'est l'implication réelle des élèves comme acteurs qui fait le projet "*³.

Dans le projet mis en oeuvre cette année, chacun a eu - et a encore - l'occasion de montrer l'étendue de ses compétences au sens large. La mise en place d'un projet a en effet permis à certains, fragiles dans certains domaines, de se révéler dans d'autres champs disciplinaires ou transversaux.

*"Les élèves ne trouvant pas leur place au sein du groupe classe deviennent souvent les leaders avec cette pédagogie qui fait appel à leur esprit créatif et sort des sentiers battus. Elle cible leurs centres d'intérêt et leur permet de trouver leurs repères"*⁴

¹ *Lire pour écrire, écrire pour grandir*, Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans, Danièle Adad, Patricia Richard-Principalli, 2007, p13

² *ibid*

³ *Lire pour écrire, écrire pour grandir*, Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans, Danièle Adad, Patricia Richard-Principalli, 2007, p14

⁴ *ibid*, p20

Thomas, par exemple, s'est montré très doué pour le dessin. Il a ainsi été désigné par l'ensemble de la classe pour illustrer la couverture de l'album commun, ce qui l'a valorisé et motivé pour ses propres productions individuelles au sein de cet album.

Par ailleurs, selon Danièle Adad et Patricia Richard-Principalli "*Cette pédagogie favorise les échanges entre enfants et permet de surmonter certaines inhibitions*"¹, ce qui a été le cas pour Gwenaëlle.

La pédagogie de projet met donc en avant différents types de compétences qui ne seraient pas toujours repérées dans le cadre d'un enseignement plus classique. Elle croise et réunit différents savoirs et savoir-faire, différentes sensibilités, différentes intelligences² en vue d'un but commun. Cette pédagogie permet à chacun d'être participant, actif à son rythme et selon ses compétences propres tout en apprenant de nouvelles choses. Elle crée du lien entre les élèves, un esprit de groupe, de classe, un climat de confiance sécurisant.

c - le projet d'écriture mené : objectifs, compétences et mise en oeuvre

Le projet mené cette année concerne principalement le domaine de la langue écrite, associé aux autres domaines du français mais aussi le domaine des arts visuels et les compétences transversales (voir organigramme en annexe 2).

Si la finalité du projet est pour tous la même (à savoir la réalisation d'albums), les objectifs sont différents selon les compétences de chacun.

*"Selon les acquis des élèves, les attentes peuvent être différentes mais tous les élèves peuvent, en travaillant sur des commandes différentes, concourir à un même projet collectif."*³

Concernant Maxime, Thomas et Gwenaëlle, les objectifs étaient au départ les suivants :

- accepter de se confronter à l'écrit en osant produire sans peur de se tromper ;
- écrire avec l'étayage de l'adulte des sons et syllabes correctes, des petits mots, des phrases phonétiquement compréhensibles ;
- écrire de manière autonome des sons et syllabes correctes, des petits mots, des phrases phonétiquement compréhensibles (avec aide de différents outils propres à chacun selon leurs besoins) ;
- accepter de revenir sur sa production pour l'améliorer, la corriger pour obtenir un écrit correctement orthographié.

Parallèlement à ces objectifs disciplinaires, l'enjeu du projet est également de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers dont certains sont communs aux trois élèves tels que l'émergence du sentiment de compétence ou encore la mobilisation, l'accès amélioré à leurs connaissances

¹ ibid, p21

² cf concept des intelligences multiples d'Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Retz, 2004 (1ère édition 1983)

³ Document d'accompagnement *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir*, CNDP, 2003

(cf. besoins des élèves cités dans le profil ci-avant). Nous verrons en bilan que l'ensemble des besoins de Maxime, Thomas et Gwenaëlle ont évolué positivement.

Le projet d'écriture se décline en trois courts projets et un quatrième un peu plus long, adaptés à l'alternance induite par la formation CAPA-SH. En effet, à chaque période de trois semaines environ correspond un projet d'écriture ayant une finalité concrète permettant aux élèves de s'inscrire rapidement dans la dynamique de projet. La contrainte de l'alternance devenant ainsi finalement un moteur pour la mise en place de "mini-projets" ayant des perspectives courtes qui motivent les élèves pour lesquels la finalité de chaque projet apparaît abordable et accessible en terme de temps d'investissement. Ils savent qu'après trois ou quatre semaines d'implication dans les activités proposées, ils tireront les bénéfices de leurs efforts en obtenant un produit fini. Donc même si d'un point de vue d'enseignant le projet est global et plutôt long, menant les élèves à chaque étape vers un objectif et des compétences plus élevés, il semble à l'inverse pour les élèves plus léger, ces derniers ne subissant pas le caractère parfois pesant d'un projet à l'année qui peut pour certains devenir lassant et démotivant, ayant pour effet l'inverse de ce qu'un projet doit apporter. A l'issue de chaque période, le travail est présenté, diffusé, selon les cas juste dans la famille ou aux autres classes puis le sera à l'ensemble des visiteurs des portes ouvertes en fin d'année.

Car en effet, comme le soulignent Danièle Adad et Patricia Richard-Principalli, la publication, la diffusion sont *"ce qui donne sens à tout le travail réalisé [...], et ce qui justifie aussi les exigences de présentation du produit fini. Il est très important d'explicitement le travail mené pour arriver à ce résultat en invitant les parents et les partenaires à un "vernissage". A cette occasion, les brouillons, les illustrations et les étapes du projet sont exposés dans la classe ou une salle de l'école, ce qui constitue autant d'éléments de promotion du produit réalisé".¹*

¹ *Lire pour écrire, écrire pour grandir*, Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans, Danièle Adad, Patricia Richard-Principalli, 2007, p72

III - Les projets menés

1 - les mots en bocaux, inspirés de l'album *Le petit voleur de mots*.

a - présentation du projet

Le premier projet mené en tout début d'année est inspiré de l'album intitulé "Le petit voleur de mots". Il a été écrit par Nathalie Minne et narre l'histoire pleine de poésie et de magie d'un petit garçon qui attrape et collectionne les mots qu'il entend. Il range tous ces petits mots "volés" dans des bocaux et les sort ensuite pour écrire et raconter des histoires.

Le but de ce premier projet était d'impulser l'écriture : la proposition faite aux élèves était de constituer un pot à mot comme le petit voleur de mots, mais chacun avec ses propres mots, écrits sur des papiers colorés et rangés dans un pot de confiture à leur nom.

Chaque semaine, un thème d'écriture était discuté puis décidé avec les élèves pour que chacun puisse y trouver un intérêt et une envie d'écrire.

b - description et bilan de la première séance

La première activité a donc été d'essayer d'écrire (ou de dessiner/représenter) cinq mots qui font penser à l'école.

Les enfants pouvaient tâtonner sur une ardoise ou sur le cahier d'écrivain pour essayer de produire des mots phonétiquement corrects. Au départ, la proposition de dessiner ne leur était pas donnée, ceci pour inciter le plus possible à l'écriture et ne pas les guider vers une certaine facilité que peut représenter l'exercice parfois plus confortable du dessin.

Le but pour moi n'était évidemment pas de les mettre en difficulté mais d'avoir un premier temps qui me permette d'estimer leurs compétences disciplinaires mais aussi transversales et d'observer leurs attitudes face à cette tâche. Les ayant au préalable évalués sur l'écriture de syllabes et de mots dictés, j'avais déjà une idée des élèves pour lesquels je devais être particulièrement vigilante afin que ce temps de recherche "libre" ne soit pas trop long et source d'angoisse. Il a rapidement été proposé aux élèves qui ne semblaient pas pouvoir bénéficier de ce temps de recherche de façon profitable, de dessiner, de travailler avec des images ou d'avoir l'aide de l'ASEH pour verbaliser les idées avant d'essayer de les traduire par écrit (en dictée à l'adulte ou avec manipulation d'étiquettes mots à reconnaître globalement, de syllabes à encoder).

Lors de cette première séance, j'ai pu identifier différents profils d'élèves :

- les élèves qui se sont engagés dans la tâche en produisant déjà des mots plus ou moins corrects mais pour lesquels l'acte d'écrire ne semblait pas être difficile,

- ceux qui tâtonnaient, n'avaient pas forcément tous les sons ni les bonnes correspondances phonie/graphie mais qui essayaient tout de même de produire un écrit personnel,
- ceux qui demandaient aux autres d'écrire pour eux, ou recopiaient les mots des autres,
- ceux qui adoptaient une stratégie d'évitement en recopiant des mots qu'ils pouvaient trouver dans leur environnement,
- ceux qui ne produisaient rien de manière autonome, ou encore, rien malgré l'aide ou les autres propositions de travail apportées.

C'est après cette observation des procédures, attitudes, et productions de chacun que mon choix d'observation s'est orienté vers Maxime, Thomas et Gwenaëlle (pour se confirmer par la suite).

c - productions et attitudes observées des trois élèves étudiés

Maxime - Sa première réaction a été de souffler. En le connaissant à présent mieux, j'imagine que cela pouvait alors se traduire par *"qu'est-ce qu'on me demande encore de faire? Je n'ai pas envie, je ne sais pas faire...je ne sais pas bien ce qu'on attend de moi"*. Il avait également une posture physique très peu engagée vers le travail : mal tenu sur sa chaise, se laissant glisser, les bras ballants et affichant une moue qui en disait long. En me voyant arriver vers lui, il s'est un peu redressé et a d'autant plus grimacé. Je lui ai demandé si tout allait bien et il m'a répondu : *"bahhh, pfff, moi je sais pas trop écrire"*. Je me suis alors penchée sur son travail, il y avait deux mots d'écrits. Je l'ai regardé surprise en lui disant, *"Pourtant tu as réussi à en écrire deux"*, et Maxime n'a pu retenir un petit sourire vers sa voisine... qui avait écrit les mêmes mots. C'est en fait Oriane, une élève lectrice, déjà bien ancrée dans l'écrit, qui avait produit les mots et Maxime les avait recopiés. Pour ne pas le brusquer, j'ai feint l'ignorance en leur disant que travailler à deux était une bonne idée, mais que j'aimerais que chacun ait ses propres mots, même si on peut s'aider pour les écrire si besoin (sans donner la entièrement la réponse). J'ai donc encouragé Maxime à écrire un mot avec moi. Deuxième stratégie d'évitement, il a sorti sa colle sur laquelle il était écrit "colle" et m'a dit, *"je peux écrire ça!"*. Je lui ai donc expliqué que s'il s'agissait bien d'un mot qui faisait penser à l'école et qu'il était donc dans le sujet du travail demandé, je préférerais néanmoins qu'il essaie d'écrire par lui même des mots plutôt que de les recopier. Nous sommes tombés d'accord pour qu'il recopie ce mot puis qu'il essaie ensuite d'en écrire un autre sans modèle mais avec des outils. Il a alors accepté de tâtonner avec mon aide sur le mot "cartable" qui lui semblait abordable. Ses difficultés repérées en évaluation se sont alors confirmées avec une longue recherche des lettres "c" et "t" sur la bande alphabet (en disant l'alphabet), puis une confusion entre "b" et "d". Nous verrons plus loin que Maxime, s'il a encore des hésitations, se sert à présent d'outils tels que la bande alphabet dans différentes écritures, la méthode Borel-Maisonny mais également la méthode des alphas qui l'aide à distinguer les lettres

de graphies proches, pour être en partie autonome dans ses essais de production. Ce mot cartable finalement écrit, je lui ai demandé de verbaliser un dernier mot qu'il pourrait écrire et l'ai laissé continuer pour aller vers d'autres élèves en le référant à nouveau à ses outils pour l'aider. Lorsque je suis revenue le voir, le mot était écrit assez correctement (phonétiquement tout au moins), mais j'ai su assez rapidement que c'était là encore Oriane qui l'avait écrit pour lui. C'est à partir de la deuxième séance que j'ai pu avoir une production réellement personnelle, ce qui a été encourageant pour la suite.

Thomas - Dans les premières minutes, il n'était pas du tout dans la tâche proposée : je l'ai observé jouer avec son matériel puis poser sa tête dans les bras avec un regard froncé. En allant vers lui il m'a montré dans un premier temps un refus de l'activité : il m'a dit qu'il ne savait pas, qu'il était "nul"... Je me suis rendue compte plus tard que ce qu'il recherchait avant tout à ce moment d'entrée dans l'activité était ma présence. Ce qui bloquait sa mise au travail était d'abord son besoin d'avoir l'adulte auprès de lui pour le rassurer, l'encourager, lui accorder du temps; ressentir l'intérêt de l'adulte pour lui. Car dès que je me suis assise près de lui, en le rassurant sur ses compétences, son attitude s'est transformée. D'une posture de refus, il devenait beaucoup plus disponible, ayant envie de bien faire (apparemment pour me faire plaisir, obtenir ma bienveillance qu'il pensait peut-être devoir gagner). Après avoir tenté de le mettre en confiance et fait verbaliser sur ce qu'il pourrait écrire, ce qu'il avait envie d'écrire (qui était tout à fait approprié à ce que j'attendais), et comment il allait s'y prendre pour l'écrire, je l'ai laissé continuer son travail en prenant le temps de lui dire que je devais aller voir si les autres avaient besoin de moi mais que je reviendrai le voir ensuite (pour ne pas le laisser penser que je me désintéressais de lui).

A mon retour, quelques minutes plus tard, il avait déjà écrit trois mots. Je l'ai donc félicité pour son engagement dans l'activité mais en me rendant compte qu'il avait en fait adopté une stratégie d'évitement. En effet, les mots produits étaient des mots qu'il avait recopié sur son matériel : "UHU", "cahier 32 pages", "agenda".

Nous faisons référence plus tôt à Serge Boimare pour définir la "phobie du temps de suspension" de Gwenaëlle ; Thomas lui s'apparente au deuxième profil d'élève que l'auteur décrit concernant ce temps d'incertitude :

"certains enfants qui en sont atteints n'abdiquent pas pour autant dans leur désir de savoir. Au contraire, ils vont s'employer à mettre en place des stratégies de contournement du temps de suspension, pour éviter l'incertitude, déséquilibrant ainsi leur fonctionnement intellectuel en privilégiant toutes les voies d'accès direct à la connaissance. C'est l'avantage au savoir qui se

donne dans l'instant, à celui qui peut être appréhendé dans l'immédiat, souvent par le voir ou l'action, sans donner prise au doute, sans obliger à affronter le manque."¹

Après l'avoir questionné sur sa procédure, il m'a dit qu'il avait "fait tout seul", j'ai compris qu'il n'avait pas du tout envie de me dire comment il avait fait pour trouver ces mots. Le sentant sur la défensive, j'ai décidé de ne pas mettre le doigt tout de suite sur cette stratégie et de voir par la suite si elle se répétait. Je lui ai proposé simplement de modifier le mot "UHU" qui est une marque, par le nom de l'objet. Il a compris que le mot attendu était le mot "colle" mais s'est renfermé à nouveau me disant que c'était trop dur à écrire. Constat d'un deuxième obstacle (suivant le premier besoin de la présence de l'adulte pour entrer dans le travail).

Finalement, avec l'apport d'une bande alphabet (reprenant également les "alphas", méthode avec laquelle il avait travaillé en orthophonie auparavant), il se mit à tâtonner avec mon étayage et parvint à écrire le mot "col", ce qui fut déjà une étape de franchie.

Gwenaëlle - Pour elle également, l'entrée dans le travail a posé problème. Cependant son attitude était tout à fait différente de celle des garçons : posture d'élève, se tenant bien, semblant attentive lors des consignes, en position de production avec cahier ouvert, crayon à la main, semblant réfléchir, longtemps, très longtemps... trop longtemps pour que sa réflexion soit réellement efficace ce qui m'a conduit vers elle. Je lui ai demandé si tout allait bien, elle m'a regardé avec de grands yeux impassibles... rien ne pouvait se lire sur son visage : pas de détresse particulière devant le travail à faire mais pas non plus de réaction à ma question. Je lui ai alors demandé si elle avait besoin d'aide, elle a haussé les épaules. Après avoir vérifié qu'elle savait bien ce qu'elle avait à faire, si elle se sentait capable de le faire, je lui ai demandé ce qui l'empêchait de commencer. Réponse, bruit avec la bouche et à nouveau haussement d'épaule. J'ai alors tenté : "*est-ce parce que tu n'as pas d'idées?*" C'est dans un murmure qu'elle m'a répondu un timide "*oui*" : soulagement pour moi qui trouvais alors une entrée pour l'aider. Gwenaëlle communiquant très peu au début de l'année, il n'a pas été aisé d'échanger avec elle. Je lui ai donc demandé de me montrer des choses autour d'elle, dans la classe, qui lui faisaient penser à l'école. Elle m'a alors désigné différents objets sur sa table, et nous avons pu entamer un tâtonnement d'écriture (ses connaissances phonologiques étant encore très fragile à cette époque de l'année). Elle a écrit son premier mot avec mon étayage puis j'ai fait appel à mon ASEH pour prendre la suite et pouvoir me libérer pour les autres élèves, Gwenaëlle étant entrée dans l'activité. Elle a finalement écrit trois mots sur les cinq demandés initialement, avec

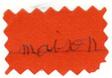
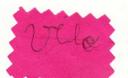
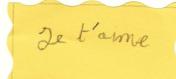
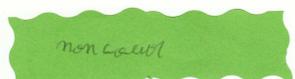
¹ *L'enfant et la peur d'apprendre* 2^e édition, Serge Boimare, édition Dunod, 2004 (1^{ère} édition 1999), p 154

quelques confusions de sons, mais s'est investie dans son travail et s'est montrée fière d'avoir ses trois petits mots dans son pot à mots, ce qui était, comme pour les garçons, de bonne augure pour la suite du projet.

Maxime, Thomas et Gwenaëlle ayant été les trois élèves les plus en difficulté à entrer dans la production d'écrit, c'est alors sur eux que mon choix d'étude s'est porté.

d - étapes suivantes et bilan de ce premier projet

Les propositions de thèmes qui ont été faites les semaines suivantes sont (entre autres) :

		- mots que tu aimes / choses que tu aimes		
		- choses que tu n'aimes pas		
		- mots qui font penser à l'automne		
		- mots qui font peur - mots qui font penser à Halloween		
		- choses que tu aimes faire		
		- mots pour décrire (thème non choisi par les élèves mais proposé en relation avec un travail qui devait suivre sur les adjectifs)		

Cette habitude d'écriture de petits mots devait se poursuivre chaque semaine pendant les périodes suivantes afin d'enrichir le pot à mot de chacun puis de pouvoir exploiter ces mots pour travailler différentes notions de vocabulaire ou de grammaire par tris, catégorisations, pioches de mots pour constituer des phrases et identifier des fonctions ou simplement produire par écrit une courte phrase... Cependant les projets suivants ont demandé beaucoup de temps, d'investissement et d'efforts de la part des élèves, mettant ce premier projet un peu en retrait pendant plusieurs semaines. Ce n'est qu'à partir du mois de mars que nous avons repris ce temps d'écriture devenu autonome. En effet, les élèves savent à présent qu'ils peuvent chercher des mots (en relation avec le thème sur lequel ils se sont entendus en fin de semaine précédente et inscrit au tableau) pour compléter leur petit pot auquel chacun attache de l'importance et une certaine fierté.

Le bilan de ce premier projet est tout à fait positif. Ces trois élèves qui ne voulaient ou ne pouvaient pas écrire sont entrés dans le projet assez facilement. La perspective de constituer leur petit "pot à mots" personnel, avec leurs mots recopiés sur de jolis papiers colorés, découpés aux ciseaux cranteurs leur a plu et les a encouragés à affronter leurs difficultés. D'où l'importance de la mise en valeur des travaux des élèves, que l'on soit dans un cadre artistique ou non. La valorisation de leur travail leur permet de se sentir eux-mêmes valorisés et de trouver déjà un

premier sens, un premier intérêt à ce travail qui rend ainsi visible leurs efforts, leurs progrès (le pot à mots pouvant être emmené à la maison).

Maxime a, à partir de la deuxième séance, compris que j'attendais une production qui vienne de lui, même si celle-ci était imparfaite. Sécurisé par rapport à mes attentes, il a accepté de se confronter au difficile exercice que représentait pour lui l'association phonème/graphème. Ayant choisi de travailler en lecture avec la méthode Borel-Maisonny, je me suis par ailleurs rendue compte de l'aide non négligeable que pouvait apporter la méthode controversée des alphas. L'utilisant avec Thomas (cette méthode étant celle de son ancienne orthophoniste), j'ai pu observer des progrès chez Gwenaëlle et Maxime également concernant les lettres de graphies proches telles que b/d et p/q, représentées respectivement par une **botte**, une **dame**, un **perroquet** et une **quille** : cet outil s'est montré pour eux aussi efficace.

Tout comme Maxime, **Gwenaëlle** s'est attachée au projet. Elle avait vraiment envie d'avoir ses petits mots dans son pot. Parfois hors thème mais toujours volontaire pour écrire, elle est parvenue à produire des mots phonétiquement corrects (avec l'aide de son cahier outil, et de la bande alphabet). Encore en manque d'idées (ou encore incapable de les exprimer), elle a été aidée tantôt par l'adulte, tantôt par un camarade pour aller au bout de l'activité.

Thomas, quand a lui, a plus difficilement accepté de se mettre en difficulté. Le projet visiblement lui plaisait mais il feignait au départ le désintérêt. Cependant voyant les autres s'investir et remplir peu à peu leur pot à mots, il a eu envie lui aussi d'avoir "ses" mots. Avec dans les premiers temps beaucoup de présence de l'adulte, puis de façon de plus en plus autonome, il a réussi lui aussi à produire des mots. Une difficulté s'est néanmoins fait ressentir : celle de revenir sur ses écrits. Cette difficulté reste persistante.

2 - la production d'un album collectif, inspiré de *J'ai rêvé que...*

a - présentation du projet et des séances menées

Le projet d'écriture mené lors de la deuxième période est la réalisation collective d'un album reprenant la structure de *J'ai rêvé que...*, album qui fait partie de la méthode de lecture Ribambelle (que je n'exploite pas mais dont la structure était intéressante pour ce projet).

J'ai rêvé que ... est l'histoire d'un petit garçon qui rêve à chaque page de l'album de choses extraordinaires : "*J'ai rêvé que mon nounours était vivant*" en est la première phrase. Après présentation de la couverture de l'album et de la première phrase les élèves ont été invités à dessiner puis essayer d'écrire leur propres rêves, qu'ils soient des rêves qu'ils ont faits et dont ils

se souviennent ou encore des choses qu'ils rêvent de faire ou d'avoir. De la production de mots en première période, nous sommes donc passés à l'écriture de petites phrases (une par dessin, par page). L'album reposant sur une structure répétitive avec un début de phrase toujours identique "J'ai rêvé que...", la reprise de cette structure dans l'album réalisé par les élèves leur a donné un cadre. Ce cadre a été rassurant pour se lancer dans la production d'une phrase propre : l'amorce était déjà faite, facile à retrouver, recopier puis écrire en se souvenant ou à l'aide d'outils ou d'étiquettes mots. Restait ensuite à écrire la fin de la phrase avec sa propre idée, son propre rêve, démarche qui touche leur vécu, leur ressenti, leurs envies et qui donc les a très facilement investis dans le projet.

Chacun a ainsi réalisé au moins deux, voire trois ou quatre pages de l'album selon son envie et/ou son rythme de travail. Une fois terminé, un temps de lecture où chacun a pu lire les pages qu'il avait produites a été partagé ; puis chacun a pu emprunter l'album à la maison pour montrer son travail (ainsi que celui de ses camarades) à son entourage.

b - bilan des productions de Thomas, Maxime et Gwenaëlle

Maxime : il est entré dans ce projet beaucoup plus vite que dans le précédent. Il a tout de suite compris le but et a rapidement trouvé une idée qui était d'abord à dessiner. Maxime, aimant le dessin, n'avait cette fois pas d'obstacle pour commencer l'activité. Il a donc réalisé son dessin et a ensuite essayé d'écrire la phrase correspondante. Comme je leur avais dit que pour cette première séance ils pouvaient utiliser tous les outils et supports qu'ils voulaient, il a eu l'idée de recopier le début de la phrase sur l'album. Il m'a quand même demandé si il le pouvait car il pensait que "*c'est tricher*". Je lui ai rappelé qu'il n'y avait pas de restriction dans la recherche d'aide et que recopier n'est pas forcément tricher. J'avais d'ailleurs pensé à leur donner l'amorce de la phrase déjà écrite mais je voulais qu'ils s'en imprègnent déjà un peu dès la première phrase produite. Car même en "trichant", en recopiant, on observe un peu les mots (même si ce n'est pas une observation active recherchant la mémorisation) ; à l'inverse d'un début de phrase déjà écrit qui ne requiert aucune observation particulière.

Maxime a donc copié le début de la phrase puis je l'ai laissé tâtonner sur ce qu'il voulait écrire "J'ai rêvé que j'étais garagiste ", en lui faisant me rappeler quels outils pouvaient l'aider pour écrire.

Maxime a produit le mot "jarajict" : confusion des lettres g/j et s/c et omission de la lettre muette. En cherchant par la suite sur la bande alphabet avec les référents alphas, il a su retrouver les lettres correctes.

Lors de la deuxième séance d'écriture, Maxime, Thomas et Gwenaëlle devaient essayer de se souvenir de l'amorce commune de la phrase et essayer de l'écrire (sauf "j'étais" qui leur était

donné en étiquettes mots). Ils avaient à leur disposition leurs fiches outils de sons, les bandes alphabet et un nouvel outil référent des sons en couleur ("on" de marron, "ou" de rouge, etc.). Maxime a écrit " jé révé ce" ; en lui demandant de relire ce qu'il avait écrit il a d'abord prononcé "que" à l'endroit où il avait mis "ce", mais uniquement parce qu'il ne lisait pas véritablement ce qu'il avait écrit. En isolant ce mot, il l'a lu correctement, se rendant compte de son erreur. Avec l'aide d'outils puis vérification dans les phrases de l'album, il a retrouvé la bonne orthographe. Il a ensuite écrit seul la fin "le loup" qu'il a recopié sur les affichages. Je me suis alors rendue compte qu'il avait choisi son idée en fonction des outils qu'il allait pouvoir exploiter... Retour à une stratégie d'évitement pour terminer cette phrase donc, mais une utilisation autonome des outils ce qui était un point positif.

La troisième phrase de Maxime "J'ai rêvé que j'étais le Père-Noël", a été écrite avec les mêmes types de tâtonnements et d'étayage, mais sans stratégie d'évitement cette fois.



J'ai rêvé que j'étais le loup.



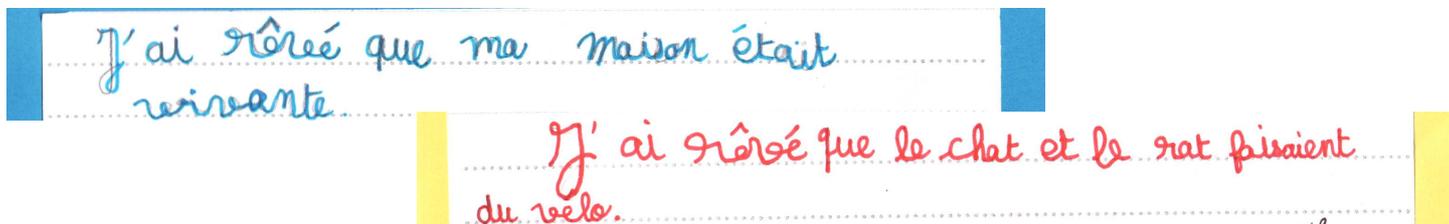
J'ai rêvé que j'étais le Père-Noël.

Thomas : Pourtant très motivé par le projet, par l'idée de réaliser un livre ensemble, il a dans un premier temps à nouveau adopté une posture de refus. Il ne démarrait pas son travail. Après questionnement, il m'a répondu "J'ai pas d'idée et je sais pas écrire!"

A nouveau je me suis donc engagée dans un discours rassurant, lui rappelant ses réussites sur les petits mots dans son pot puis Thomas m'a coupé me disant " ah ouais je sais ce que je vais mettre : J'ai rêvé que j'étais électrocuté ! " Alors que j'essayais de le rassurer quant à sa production de l'écrit, il était en fait déjà dans l'activité, en train de réfléchir à sa phrase. Je l'ai félicité d'avoir trouvé une idée et , un peu surprise, l'ai interrogé sur celle-ci: " Pourquoi veux-tu écrire cette phrase là ?", ce à quoi il m'a répondu "Ben c'est marrant ". Je lui ai fait part de mon étonnement mais l'ai simplement encouragé à faire son dessin puis à noter sa phrase puisqu'elle lui avait incontestablement donné un élan certain. Le dessin engagé, je lui ai demandé de commencer à écrire sa phrase. Même tâtonnement que pour Maxime pour le début de phrase commune puis verbalisation de la suite pour essayer d'écrire le mot "électrocuté". Après quelques minutes j'ai observé qu'il restait bloqué devant l'écriture de son mot. Je lui ai demandé comment il devait s'y prendre pour écrire ce mot (mon attente était qu'il décompose en syllabes puis en sons, puis qu'il s'aide de son cahier outil). Son voisin a alors répondu à sa place "ben dans le dictionnaire!". Si tôt dit, si tôt partit sans que je puisse lui demander d'essayer sans avant.

Thomas ayant encore des difficultés à se repérer dans le dictionnaire, nous avons verbalisé ensemble ce qu'il devait chercher : "le sons é, comment peut-il s'écrire", puis "lé" ... Il a trouvé le mot puis l'a recopié.

Par la suite, Thomas a écrit les phrases suivantes :



Pour l'écriture de ces phrases Thomas s'est montré très vite plus investi car ses idées étaient réfléchies en amont et il savait ce qu'il allait écrire. Commenant par le dessin qu'il maîtrise bien, il a accepté ensuite d'écrire, se servant à bon escient de tous les outils à sa disposition.

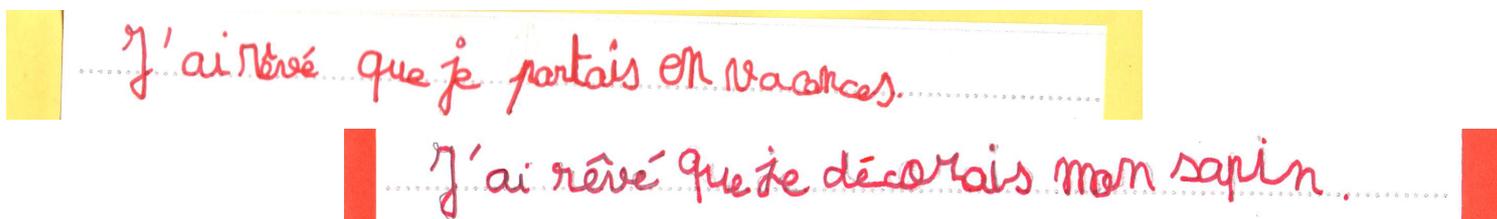
Gwenaëlle : A nouveau pour Gwenaëlle, pas d'idée émergente dans les premiers temps... J'ai alors demandé à l'ASEH de l'aider mais sans résultat. J'ai donc essayé à mon tour :

- "Est-ce que tu te souviens de quoi tu as rêvé cette nuit?" Réponse : "non"
- "Est-ce qu'il y a quelque chose que tu rêves de faire?... d'avoir?", haussement des épaules
- "Et si tu avais une baguette magique... tu voudrais te transformer en quelque chose ou en quelqu'un?" Après longue hésitation, réponse : "en bébé"

Je lui ai alors fait verbaliser la phrase entière : "J'ai rêvé que j'étais un bébé".

Gwenaëlle a eu besoin de beaucoup d'aide pour produire la phrase. Elle n'avait pas encore de réflexe d'utilisation des référents (ce qui est à présent mieux ancré), je lui ai donc proposé : "Où peux tu regarder pour t'aider? Dans quelle histoire avons nous déjà vu cette phrase? Où la vois tu sur l'album?". Elle a retrouvé le début de phrase, s'est souvenue qu'elle pouvait emprunter l'album, et a recopié le début de la phrase. Puis avec l'aide de l'ASEH, elle a essayé d'écrire "un bébé" : "un" trouvé parmi les mots outils, puis écriture de "dédé" (confusion b/d). Après incitation à regarder les référents alphas, Gwenaëlle a identifié la botte, dans laquelle on entend "b" et retrouvé la lettre b correspondante sur la ligne en dessous sur la bande; elle a ainsi pu corriger son erreur.

Lors des séances suivantes, Gwenaëlle a écrit les phrases ci-dessous :



Les idées ont été encore difficiles à faire émerger mais Gwenaëlle s'est ensuite vraiment investie dans la production d'écrit, commençant à se référer par elle-même à certains outils (sons scotchés sur sa table, référent confusion de lettres, cahier de sons...).

c - bilan du deuxième projet

Le bilan de ce deuxième projet est donc positif pour les trois élèves qui se sont montrés intéressés et rapidement investis dans la réalisation d'un livre de la classe, pour la classe, mais aussi pour l'extérieur, puisque chacun a emmené et emmène encore l'album chez lui. L'objet livre et la diffusion de celui-ci leur a apporté une vraie raison d'écrire, chacun étant très fier de dire : "Cette page là, c'est moi qui l'ai écrite !" Ce premier album réalisé tous ensemble sera, comme les autres projets de cette année, exposé lors des portes ouvertes de fin d'année, et donc diffusé à un public plus large que les proches des élèves.

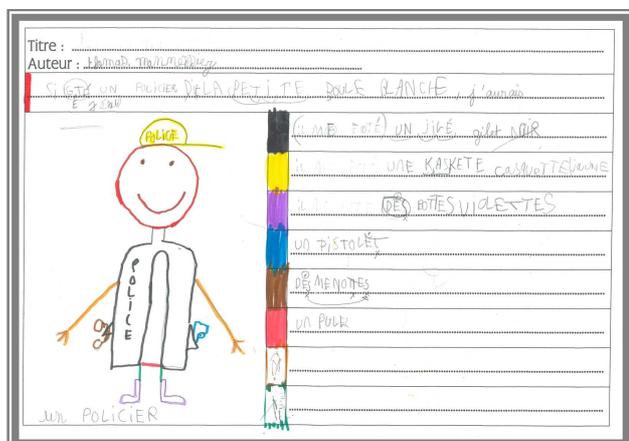
3 - la production d'un album personnel, inspiré de Si J'étais...

a - un projet collectif, une production individuelle

Le troisième projet mené en janvier était la rédaction par chacun d'un petit album individuel. Nous avons découvert et observé ensemble plusieurs albums de la collection de La petite boule blanche : Si j'étais une sorcière , Si j'étais un indien , Si j'étais un chat.

Dans chaque album cette petite boule blanche imagine qu'elle est un personnage et se transforme peu à peu en ajoutant un élément à chaque page. Tout comme pour l'album exploité précédemment, la structure est répétitive, identique dans chaque album, ce qui a, de la même manière, donné un cadre d'écriture, une procédure bien identifiée avec des étapes successives qui ont été mises en évidence avec un "guide" d'écriture construit par les élèves.

Sur cette feuille (format A3), les élèves ont dessiné le personnage qu'ils avaient choisi : ils ont changé de couleur à chaque élément qu'ils ajoutaient et ont colorié une case à droite du dessin à chaque changement. Cela leur a permis ensuite de retrouver facilement les étapes d'écriture qu'ils allaient suivre pour écrire leur album : une couleur = une ligne = une page . Ce qu'ils devaient noter à chaque ligne correspondait à l'élément de la même couleur (exemple ci-contre : ligne rectangle noir → "un gilet noir").



fiche de Thomas : Si j'étais un policier

A nouveau le travail de chacun se complexifie donc par rapport au projet précédent, passant d'une ou deux phrases à la production d'un album très simple mais entier. Il s'agit ici en fait d'écrire une seule même et longue phrase, morcelée par des virgules matérialisées par un changement de page. Autour de la production d'écrit nous avons également pu voir la catégorisation de mots appartenant au champ du corps (humain / animal), des vêtements, des couleurs, et l'apport d'adjectifs qualificatifs pour préciser et enrichir la description du personnage de chacun.

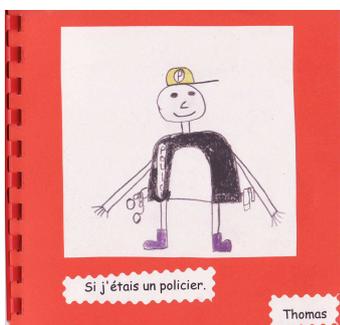
b - les albums réalisés par les trois élèves

Texte de Maxime : *Si j'étais un magicien*



Si j'étais un magicien dit la petite boule blanche, j'aurais ...
Une cape verte...
Des cheveux gris...
Un chapeau pointu...
Un pantalon marron...
Une baguette magique...
Et je transformerais la maîtresse en lapin !

Texte de Thomas : *Si j'étais un policier*



Si j'étais un policier dit la petite boule blanche, j'aurais ...
Un gilet noir...
Une casquette jaune...
Des bottes voilettes...
Un pistolet...
Des menottes...
Et je sauverais les gens !

Texte de Gwenaëlle : *Si j'étais une princesse*



Si j'étais une princesse dit la petite boule blanche, j'aurais ...
Une grande robe...
De longs cheveux bleus...
Des bottes à talons...
Des bijoux...
Et je vivrais dans un château magnifique !

c - bilan du troisième projet

Pour les trois élèves la production d'un album individuel a été très motivant. Tous trois ont su aller au bout du projet et ont montré une grande fierté lors de leurs présentations d'albums aux autres élèves de notre classe, mais également à ceux de la classe de CP qui avaient travaillé sur la même collection d'albums.

Même si des difficultés d'ordre phonologique leur ont encore posé problème, aucun d'entre eux n'a cette fois souffert d'une mise en activité coûteuse ou d'un blocage dans l'écriture :

- **Maxime** a écrit plus rapidement que pour les précédents projets, la trame d'écriture sur la fiche A3 l'a aidé à s'y retrouver dans l'ordre d'écriture. Le découpage en couleur lui a donné des repères visuels et permis d'avancer pas à pas, une couleur à la fois.

Par ailleurs, le passage par l'ordinateur a permis à Maxime de trouver par lui même l'orthographe correcte de certains mots : alors que pour les précédents écrits il utilisait des étiquettes mots, l'aide d'un camarade ou de l'adulte, ou plus rarement le dictionnaire pour se corriger, l'apport de ce nouvel outil lui a permis d'être plus autonome et il a su tirer parti de cette nouvelle aide qu'est la correction automatique du traitement de texte.

- **Thomas**, très motivé par l'idée de fabriquer son propre livre, est entré très vite dans l'écriture ce qui est un point positif compte tenu de l'attente ou des postures de refus qu'il pouvait avoir auparavant. Cela constitue donc un net progrès concernant l'entrée dans la tâche (compétence transversale, liée à ses besoins éducatifs particuliers).

Cependant il a écrit très vite, trop vite, oubliant des sons et revenant au nom de la lettre comme valeur phonétique ("gt" pour "j'étais") : il a eu, comme pour les précédents projets, des difficultés à revenir sur sa production, mais cette fois encore la perspective du partage et de la diffusion l'a décidé à améliorer son écrit (avec un étayage important).

- **Gwenaëlle** a eu un rythme de production assez lent mais a essayé d'écrire seule ce qui constitue un progrès important au regard de ses besoins éducatifs particuliers (autonomie émergente). L'aide de ses outils et des étiquettes mots que nous avons préalablement classées - sur affichages "couleurs" et "adjectifs" (en lien avec un travail en vocabulaire) - lui ont permis d'écrire certains mots de manière autonome.

Tous les trois ont donc essayé et réussi à écrire quelques mots voire morceaux de phrases de manière autonome, ce qui constitue un bilan très positif compte tenu de leurs importantes difficultés à entrer dans l'écriture quelques mois auparavant.

IV - Le bilan des trois projets : évolutions des élèves

1 - des compétences acquises ou améliorées en production d'écrit

Le bilan provisoire de ce projet qui n'est pas encore achevé est à ce jour très positif.

Rappelons que l'objectif, pour les trois élèves suivis dans ce mémoire, était d'entrer dans la production d'écrit, et cela en passant par différentes étapes :

- accepter de se confronter à l'écrit en osant produire sans peur de se tromper ;
- écrire avec l'étayage de l'adulte des sons et syllabes correctes, des petits mots, des phrases phonétiquement compréhensibles ;
- écrire de manière autonome (avec aide d'outils si besoin) des sons et syllabes correctes, des petits mots, des phrases phonétiquement compréhensibles ;
- accepter de revenir sur sa production pour l'améliorer, la corriger pour obtenir un écrit correctement orthographié.

A ce stade de l'année (quatrième période), nous pouvons d'ores et déjà valider pour ces élèves les trois premières étapes, ce qui est une victoire compte tenu de leurs angoisses respectives devant l'écrit observées et exprimées en septembre. Tous trois se montrent désormais capables de produire de manière autonome des mots, des morceaux de phrases si ce n'est encore parfois des phrases à la structure tout à fait complète. Chacun a su trouver un intérêt soit personnel, soit collectif selon les petits projets proposés, ce qui leur a permis de s'engager dans l'écrit. A travers les différentes productions d'albums, ils ont vu leur travail et leurs efforts se concrétiser en obtenant à chaque fois un objet, un livre qu'ils sont fiers de relire et de faire partager. La dernière étape (accepter de revenir sur sa production) est acquise pour Gwenaëlle et Maxime, mais encore en cours pour Thomas. Nous y revenons plus loin.

Concernant les compétences disciplinaires donc, et selon les observations que nous avons menées au cours des différents projets, nous pouvons relever de réels progrès¹.

En production d'écrit, nous venons de le voir, l'engagement dans la tâche (qui était notre objectif premier) pose à présent beaucoup moins de problèmes aux élèves : en effet chacun a maintenant connaissance de la possibilité de se référer à ses outils, et pris l'habitude de la faire. Ces référents, ainsi qu'un climat de classe bienveillant, constituent des éléments sécurisants qui leur permettent d'appréhender positivement (ou tout au moins avec moins d'angoisse ou de sentiment d'incapacité) le travail d'écriture.

Par ailleurs, leurs compétences disciplinaires en écriture (encodage), parallèlement à celles en lecture, se sont améliorées concernant les correspondances graphies / phonie, la connaissance

¹ voir détail sur le tableau récapitulatif en annexe 1 page 33

des sons complexes (digrammes); d'autre part, leurs confusions entre graphèmes proches sont à présent moins importantes.

Enfin les outils de chacun ont évolué en fonction de leurs acquisitions respectives (éloignement du référent, masquage en partie de celui-ci, support différent...), afin de ne pas les rendre dépendants de ceux-ci. En effet les outils mis en place pour ces élèves sont dans la mesure du possible des adaptations et non des compensations : le but est donc de les aider à s'y référer mais aussi à s'en détacher une fois la difficulté surmontée, une fois la notion acquise. Par exemple l'écriture du son [ã] (écrit an / en) étant acquise pour Maxime, les deux graphèmes ont été dernièrement cachés par une gommette sur son référent de sons en couleurs ; il sait cependant qu'il peut encore s'aider des affichages sons sur le mur s'il a un doute ou un oubli. Cet autre référent, que tous les élèves de la classe peuvent utiliser, est situé plus loin de lui, et lui demande un effort de recherche parmi les autres sons : il a donc tendance à essayer d'abord de retrouver le son stocké dans sa mémoire à long terme avant d'utiliser cette "béquille" de secours.

De la même manière pour Gwenaëlle, certains sons ont été cachés, ainsi que certains mots outils (qu'elle peut néanmoins encore retrouver dans les étiquettes "mots outils" situées derrière le tableau, autre outil commun de la classe).

Pour Thomas, la bande référent des alphas a été supprimée, il regarde à présent sur les lettres mobiles des alphas sur le tableau blanc lorsqu'il en ressent le besoin.

2 - des compétences transversales développées

Concernant les compétences transversales, nous pouvons là aussi observer de belles évolutions des trois élèves. Leur attitude face à la tâche est à présent différente concernant la production d'écrit dans le cadre des projets. Tous trois font part de leur intérêt et sont volontaires face au travail; ils montrent une attention plus importante et une fatigabilité plus tardive (chacun à leur échelle bien entendu). Maxime, Thomas et Gwenaëlle ont vu leurs besoins éducatifs particuliers évoluer :

- **Maxime** adopte une attitude beaucoup plus active face au travail, il rentre plus rapidement dans l'activité. Ses différentes productions lui ont permis de se rendre compte de ses capacités et ont participé à la reconstruction de son sentiment de compétence (même si celui-ci reste à consolider). Par ailleurs, s'il a toujours du mal à mobiliser ses connaissances, il sait à présent se tourner vers ses outils personnels ou ceux de la classe pour trouver une aide.

- **Thomas**, même s'il a encore du mal à le formuler, semble avoir également repris confiance en lui, en ses compétences : il manifeste beaucoup moins son incapacité à "faire" et ne dit plus qu'il

est "nul". Le cadre du projet a semblé le sécuriser pour produire de l'écrit et rassembler ses connaissances pour mener à bien son travail. Alors qu'il semblait perdu dans la recherche et l'encodage de sons en début d'année, et ce menant très vite à l'abandon, au rejet de la tâche, et souvent à la colère parfois violente, il s'est montré plus persévérant et certains accès à sa mémoire se sont par moments complètement éclaircis "*mais oui madame, ça y est je me souviens, c'est comme ça que ça s'écrit*". Cet accès à la mémoire reste chez Thomas très fluctuant en fonction de sa concentration, sa disposition au travail, qui est très variable selon les événements qui peuvent l'affecter. Thomas a par ailleurs progressé dans sa relation aux autres, acceptant à présent le travail en équipe et l'aide de certains de ses camarades (choisis).

- **Gwenaëlle**, quant à elle, s'est véritablement épanouie au cours des derniers mois. L'ensemble des projets lui ont plu et elle a beaucoup progressé. Elle qui semblait connaître une stagnation dans les apprentissages (au regard des évaluations et observations de l'enseignante précédente), a fait beaucoup de progrès en production d'écrit (passant d'un apparent gel de la pensée cristallisant son travail à une production autonome) mais également en lecture et en langage oral (du mutisme à une prise de parole régulière et parfois spontanée). Nous ne réduisons évidemment pas ces évolutions au seul projet mené mais à une évolution de sa maturité ainsi qu'au travail mené par le SESSAD ; cependant les différents projets dans lesquels Gwenaëlle s'est vraiment investie ont participé à sa prise de parole en petit groupe, à la verbalisation de ce qu'elle voulait écrire (ce qui n'était pas du tout le cas en début d'année), à l'engagement qu'elle a eu dans ses tâtonnements d'écriture qui ont conduit à de réels progrès. C'est donc tout de même peut-être en partie grâce à ce cadre sécurisant installé, à ce projet porté par tous et concernant chacun, que Gwenaëlle a su exploiter et livrer des compétences qu'elle ne montrait pas auparavant.

3 - des compétences encore à renforcer / à transférer

Le bilan de ce projet est donc positif pour les trois élèves suivis, tant sur le plan des compétences disciplinaires que sur le plan des compétences transversales et des besoins éducatifs particuliers. Reste néanmoins à consolider ces compétences en net progrès, et à les transférer dans un autre cadre que celui du projet.

Nous soulevons plus tôt la difficulté persistante pour Thomas en cette quatrième période à revenir sur ses écrits : en effet, la production de mots phonétiquement acceptables reste pour l'instant de l'ordre d'un effort tel qu'après l'avoir fourni, il est difficilement en capacité de recevoir une aide pour améliorer son écrit. Il lui arrive encore de se "braquer", de bouder, de

râler (moins de crises violentes cependant) lorsqu'il s'agit de passer d'une écriture phonétiquement correcte à une orthographe correcte : *"mais c'est bon madame, on comprend comme ça!"*. Il est alors important de valoriser une nouvelle fois son travail et de lui rappeler les progrès qu'il a fait depuis le début de l'année : *"avant tu n'écrivais pas du tout, maintenant tu écris des mots tout seul, c'est un énorme progrès"*. Le nouveau défi qui se présente alors est de lui faire comprendre l'importance de l'orthographe, car si une première étape (la plus difficile peut-être) de la confrontation à l'écrit, de l'entrée dans l'écrit, a été franchie, il ne s'agit pas de s'en satisfaire. Il est évidemment nécessaire de la valoriser, de reconnaître les efforts déjà fournis pour y arriver, mais il est important ensuite de permettre à l'élève de percevoir l'importance d'une orthographe correcte, le pousser vers le mieux et ne pas se contenter d'une certaine zone de confort atteinte. Et c'est là l'un des enjeux du partage, des échanges, de la diffusion des productions des élèves, l'idée étant : *"si moi je comprends ce que tu as voulu écrire, les autres auront probablement plus de difficultés à te lire (si ce n'est pas écrit de la manière attendue, si ta façon d'écrire ne répond pas aux règles de l'orthographe), ce qui serait dommage"*. Thomas, très sensible au regard des autres, accepte alors dans la plupart des cas d'améliorer sa production (toujours avec un étayage important pour l'instant). Son attitude après ces prises de conscience reste souvent dans un premier temps une posture de refus, puis il revient vers moi avec le souhait d'aller au bout de son travail. Ce comportement est encourageant mais reste donc encore un point à travailler.

Par ailleurs, si nous avons remarqué une nette amélioration du sentiment de compétence pour l'ensemble des élèves, celui-ci reste encore parfois fragile lorsqu'il s'agit de transférer les savoirs et savoir-faire acquis dans le cadre du projet à un autre type d'activité. Le besoin éducatif particulier (néanmoins commun à ces trois élèves) de l'émergence du sentiment de compétence devient donc le renforcement de celui-ci, notamment dans un cadre autre que celui d'un projet.

Conclusion

Comme le montre le bilan fait en cette quatrième période de l'année, la pédagogie de projet a répondu à de nombreuses attentes en terme de compétences développées.

La problématique que nous avons formulée en début d'année pour ce mémoire était la suivante : *la production d'écrit inscrite dans une pédagogie de projet est-elle un réel moteur pour faciliter l'appropriation de l'écrit et faire progresser les élèves ? Comment ? Pourquoi ?*

A travers les différents courts projets et séances menées et synthétisées dans ce mémoire, il nous semble évident que cette inscription des compétences à développer dans un projet a été pour le moins satisfaisante au vu des progrès des trois élèves présentés mais également des autres élèves de la classe. Le projet a été bénéfique dans son cadre sécurisant et motivant pour faire entrer les élèves dans la production d'écrit, passant pour certains d'un refus - émanant souvent d'une peur dissimulée de se tromper - à une réelle envie d'écrire. Le caractère sombre, angoissant de l'écriture a pu être par le biais du projet éclairci tant dans l'appréhension beaucoup plus positive de la tâche que dans la structuration des étapes d'écriture plus évidentes pour les élèves. L'ensemble des élèves a progressé du point de vue des compétences relevant de la production d'écrit.

Par ailleurs la transversalité du projet a permis à certains de s'accomplir dans d'autres domaines tels que le dessin (et, en fin d'année je l'espère, le théâtre), leur permettant d'être mis en valeur aux yeux des autres élèves et de faire émerger, chez ces élèves en manque d'estime de soi, un sentiment de compétence.

Enfin, les échanges d'idées entre les élèves, le tutorat parfois, puis la diffusion des travaux ont permis et permettent encore le développement de compétences telles que la communication (exprimer ses idées, se mettre d'accord, faire partager son travail au groupe, s'exprimer devant un public autre que les élèves de notre classe), l'entraide, et les valeurs de coopération de manière générale.

C'est alors fort de cette expérience positive que je pense poursuivre dans ce sens mes apprentissages dans les années futures, essayant dans la mesure du possible d'inscrire dans un projet les compétences à développer chez mes élèves en élargissant ce type de pédagogie à d'autres domaines de compétence, notamment aux mathématiques.

Table des annexes

annexe 1 : tableau récapitulatif des compétences disciplinaires des élèves en langage écrit.....	p 33
annexe 1 bis : tableau récapitulatif des compétences transversales des élèves	p 37
annexe 2 : organigramme des compétences mises en oeuvre par le projet d'écriture	p 38
annexe 3 : exemple de séance menée, fiche de préparation projet 3, séance 2	p 39

Annexe 1 : tableau récapitulatif des compétences disciplinaires des élèves en langage écrit

	Maxime			Thomas			Gwenaëlle		
	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>
Connaît le nom des lettres	Quelques confusions (orientation)	S'aide des référents	+	Quelques confusions (orientation)	S'aide des référents	+	Quelques confusions (orientation)	S'aide des référents	+
Connaît l'ordre alphabétique	oui	X	=	oui	X	=	oui	X	=
Distingue la lettre du son qu'elle transcrit	Oui mais confusions	Amélioration avec référents	+	Pas pour toutes	davantage	+	Oui mais confusions	Amélioration avec référents	+
Connaît les correspondances entre lettres et sons de graphie simples (ex : f ; o)	Confusions (graphies proches)	Oui avec aide référents	+	Confusion valeur nom lettre / son	Encore des confusions mais corrige	+	Confusions (graphies proches)	Oui avec aide référents	+
Connaît les correspondances entre lettres et sons de graphie complexes → digrammes (au...)	Confusions (et reconnaît mais ne produit pas)	Oui avec aide référents (ou sans pour certains sons)	+	Confusions (reconnaît mieux que produit)	Oui avec aide référents (ou sans pour certains sons)	+	non	Oui avec aide référents (ou sans pour certains sons)	+
Connaît les correspondances entre lettres et sons de graphie complexes → trigrammes (ain..)	a des souvenirs mais confus (= inversions / erreurs de lettres)	Quelques uns avec référent (eau, ain, ion, oin)	+	a des souvenirs mais confus (= inversions / erreurs de lettres)	Quelques uns avec référent (eau, ain, ion, oin)	+	non	"eau" et "ain" avec référent	+
Sait qu'une syllabe est composée de plusieurs graphies	oui	X	=	oui	X	=	oui	X	=
Sait qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes	oui	X	=	oui	X	=	oui	X	=
Est capable de repérer ces éléments dans un mot	oui	X	=	oui	X	=	pas toujours	oui	+
Distingue les lettres de graphies proches (b/d;q/p)	non	Oui avec aide référent sur sa table	+	non	Oui avec aide référent sur le mur	+	non	Oui avec aide référent sur sa table	+

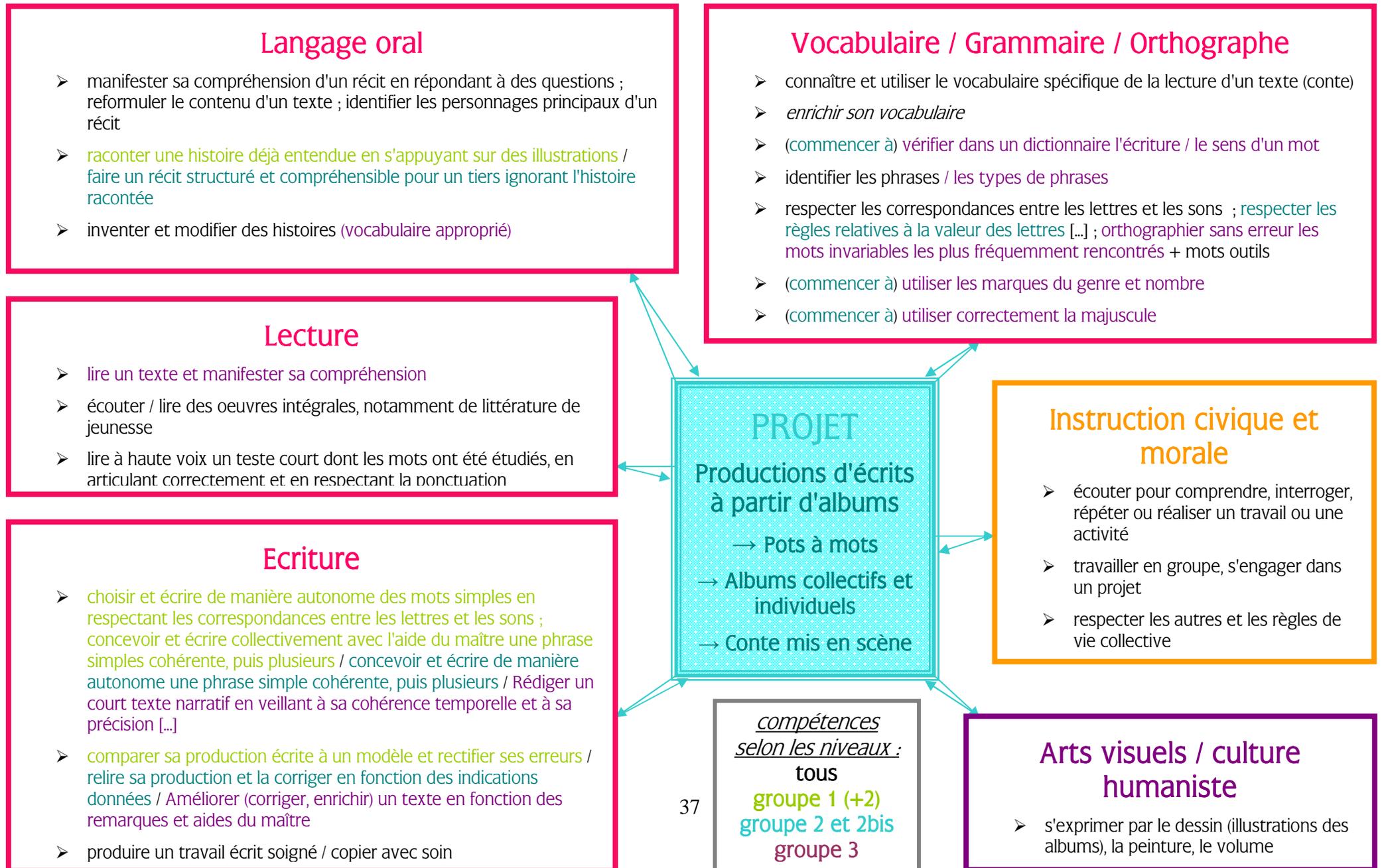
	Maxime			Thomas			Gwenaëlle		
	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>
Distingue les phonèmes proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j)	oui	X	=	oui	X	=	oui	X	=
Lit aisément des mots étudiés	Très peu	certains mots courants + outils	+	Non mais semble capable de décoder	oui mots courants + outils	+	non	décode	+
Déchiffre des mots réguliers inconnus	Difficilement avec confusions	Oui (avec appui référents si besoin)	+	Partiellement, accepte peu de se confronter à la lecture	Oui (avec appui référents si besoin)	+	Seulement petits mots = "a" "ma" "le" ...	Oui (avec appui référents si besoin)	+
Lit aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils)	Certains (type : maman papa, lundi...)	oui	+	Certains (type : maman papa, lundi...)	oui	+	non	oui	+
Lit à haute voix une phrase courte dont les mots ont été étudiés	X	oui		Décode / devine	oui		X	oui (ou essaie de décoder)	
Écrit sans erreur, sous la dictée des syllabes dont les graphies ont été étudiées → sons simples	certains sons	oui (avec référents bdpq)	+	oui lorsque seulement 2 sons simples	oui	=	peu	oui	+
Écrit sans erreur, sous la dictée des syllabes dont les graphies ont été étudiées → sons complexes	non	oui (avec référents)	+	certains	oui (avec référents)	+	non	oui (avec référents)	+
Écrit sans erreur, sous la dictée des mots étudiés	X	oui		X	Oui mais quelques erreurs (veut aller trop vite)		X	oui	
Conçoit et écrit avec aide du maître un mot simple	avec étayage important	oui	+	difficilement	oui	+	avec étayage important	oui	+

	Maxime			Thomas			Gwenaëlle		
	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>
Conçoit et écrit avec aide du maître une phrase simple	non	avec référents	+	non	avec référents	+	non	avec référents	+
Conçoit et écrit de manière autonome un mot simple en respectant les correspondances lettre / son (avec aide d'outils)	confusions, oublis de sons / stratégies d'évitement	oui	+	confusions, oublis de sons / stratégies d'évitement	Oui mais encore quelques confusions (lettre = son)	+	non	oui	+
Conçoit et écrit de manière autonome un mot simple (<u>sans</u> aide d'outils)	Non stratégies d'évitement	Oui mais confusions si sans outils	+	Non stratégies d'évitement	Oui mais confusions si sans outils	+	non	Oui mais confusions si sans outils	+
Conçoit et écrit de manière autonome un mot complexe (avec aide d'outils)	Non stratégies d'évitement	oui	+	Non stratégies d'évitement	oui	+	non	oui	+
Conçoit et écrit de manière autonome un mot complexe (<u>sans</u> aide d'outils)	Non stratégies d'évitement	Oui mais confusions si sans outils	+	Non stratégies d'évitement	Oui mais confusions si sans outils	+	non	Oui mais confusions si sans outils	+
Conçoit et écrit de manière autonome une phrase simple (avec aide d'outils)	non	Oui avec outils	+	non	Oui avec outils	+	non	Oui avec outils	+
Compare sa production écrite à un modèle et rectifie ses erreurs	partiellement	oui	+	difficilement	Met encore du temps à accepter de revenir sur sa production mais en progrès	+	partiellement	oui	+
Relit sa production et la corrige	non	commence	+	non			non	commence	+
Corrige en fonction des indications données	oui	X	=	difficilement			oui	X	=
Commence à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot	X	oui	+	X	oui	+	X	oui	+

Annexe 1 bis : tableau récapitulatif des compétences transversales des élèves

	Maxime			Thomas			Gwenaëlle		
	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>	<i>septembre</i>	<i>mars</i>	<i>évolution</i>
Entre dans l'activité d'écriture en présence de l'adulte	oui	oui	=	oui	oui	=	lentement	oui	+
Entre dans l'activité d'écriture de manière autonome	non	partiellement	+	non	parfois	+	non	parfois	+
Utilise les référents / outils sous l'impulsion de l'adulte	oui	oui	=	partiellement	oui	+	difficilement	oui	+
Utilise les référents / outils de manière autonome	non	partiellement	+	parfois	souvent	+	non	souvent	+
Persévère face à une difficulté	non	essaie	+	non	parfois	+	non	oui	+
Utilise des stratégies de contournement	oui	parfois	+	oui	peu	+	non	non	=
Reste concentré sur sa tâche	peu	davantage	+	non	davantage	+	oui (mais passive)	Oui (temps limité)	+
Va au bout de l'activité	non	avec étayage	+	non	avec étayage	+	non	avec étayage	+
Identifie les étapes d'une tâche à réaliser	non	oui avec outils	+	non	oui avec outils	+	non	oui avec outils	+
Montre de l'intérêt pour un projet	peu	oui	+	peu	partiellement	+	oui	oui	=
Prend conscience de ses réussites	Vision erronée	partiellement	+	non	partiellement	+	?	partiellement	
Participe à une activité collective	oui	oui	=	certaines	oui	+	Oui mais sans oral	oui	+
Accepte l'aide d'un camarade	oui (la demande)	oui (à bon escient)	+	non	de certains	+	oui	oui	=
Accepte de revenir sur une production pour la corriger / l'améliorer	difficilement	oui	+	non	davantage	+	oui	oui	=

Annexe 2 : organigramme des compétences mises en oeuvre dans le projet d'écriture annuel



Annexe 3 : exemple de séance menée - fiche de préparation projet 3 séance 2

Cycle : 2	Niveau : CP/CE1 groupe 2 et 2bis	Date : période 2 - semaine 1			
Domaine d'activité : Français - Ecriture (production d'écrit)		Séquence : projet écriture 3 - albums individuels petite boule blanche	Séance : 2 - écriture du début des albums avec aide du patron d'écriture (dessin du personnage de l'album de chacun)		
Objectifs : - comprendre ce qui est attendu (avoir compris l'album, avoir retenu la structure de l'album) - essayer d'écrire en autonomie les mots / morceaux de phrases correspondant au dessin réalisé (aide outils) - avec l'aide de l'adulte essayer d'améliorer / de corriger sa production - recopier sans erreur la production corrigée					
Compétences : <i>G1 / G2 / G2bis - Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</i> <i>G3 - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs.</i> <i>Tous - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.</i>					
Déroulement		organisation	BEP adaptations	matériel	Durée
o Présentation de l'activité aux élèves : - Aujourd'hui nous allons commencer vos albums de la petite boule blanche - Qui peut me rappeler les deux histoires que nous avons vues? Que se passe-t-il à chaque page? - Qui peut me dire ce que vous allez devoir faire pour votre histoire? - Pouvez-vous me rappeler ce que vous avez choisi comme idée? → Enoncé des idées de chacun (en amont la veille, dessin de chacun de son idée). Répartition des élèves aux tables, répartition du matériel, mise en activité Activité Dirigée : groupe 2 et 2 bis : Gwenaëlle Maxime, Thomas, William, Mohamed, Coralie Activité Surveillée (ASEH) : groupe 1 Aaron (écriture tâtonnée) + groupe 3 : Oriane Quentin Alizée (autonomes mais possibilité aide ASEH)		Activité dirigée Temps collectif	William à aider pour l'attention : Dominique Gwenaëlle Coralie Mohamed et Oriane à solliciter à l'oral Donner un rôle à William : rappel de la consigne aux autres	Image des couvertures des 2 albums vus sur TBI	5'

<p>o Activité dirigée - 1 : groupe 2 et 2 bis : écriture du début de la phrase (commune à tous) <u>Consigne</u> : Vous souvenez-vous de ce que dit la petite boule blanche au début des histoires? → Formulation de la phrase : "si j'étais une sorcière / un indien dit la petite boule blanche, j'aurais ... Vous allez essayer d'écrire le début de cette phrase seul sur votre cahier d'écrivain. Ensuite, nous regarderons ce que chacun a écrit et verrons ensemble comment on peut vérifier si c'est correctement écrit.</p> <p>1 - essai seul sur le cahier d'écrivain 2 - aide de l'adulte 3 - confrontation des écrits et validation/correction avec support album 4 - copie sur la feuille d'aide à la production de l'album</p> <p><u>Difficultés envisagées</u> : 1 - l'élève n'essaie pas d'écrire, il dit que c'est trop difficile 2 - il essaie mais confond les sons</p> <p><u>Remédiation</u> : 1 - encouragement, mise en confiance, verbalisation de la du mot/ des sons à écrire, Etayage de l'adulte pour réinvestir les connaissances, valider et valoriser des réussites + aide à la recherche autonome (où peux-tu regarder pour t'aider?) 2 - passage par les gestes Borel Maissonny (ou alphas) pour essayer de faire émerger la distinction entre les lettres.</p>	<p>Travail individuel</p> <p>organisation en groupes</p> <p>AD Groupes 2 et 2 bis</p>	<p>Attention à la mise en activité de William = donner une tâche précise, une à la fois + rappel des consignes une fois à sa table</p> <p>Attention à la mise en activité de Mohamed et Gwenaëlle = vérifier compréhension de la consigne et entrée dans la tâche</p> <p>Aider Thomas au début de l'activité (être près de lui), veiller à sa concentration</p> <p>Veiller à ce que Maxime essaie de produire par lui-même</p>	<p>Albums</p> <p>Cahiers outils (fiches sons + référent Borel Maissonny)</p> <p>Cahiers d'écrivain avec lignes + fiches patrons</p> <p>+ Selon élèves : Bandes alphabet, référents alphas, sons en couleur...</p>	<p>10'</p>
<p>o veiller de temps à autres au bon déroulement des activités des groupes 1 et 3</p> <p>• Activité surveillée - 1 : groupe 1 (+ groupe 3 autonome) : voir prép Dominique + fiche de suivi Aaron</p>	<p>AS groupe 1 (Aaron)</p> <p>+ groupe 3 en autonomie à aider si besoin</p>	<p>Matérialiser le temps par le sablier orange 20 min</p> <p>Passer vérifier plusieurs fois l'avancée du travail</p> <p>Vérifier l'entente et l'efficacité du tutorat du groupe 3 (ne pas faire à la place de mais aider à trouver, à trouver où regarder pour s'aider)</p>	<p>Cahiers outils (fiches sons + référent Borel Maissonny)</p> <p>Cahiers d'écrivain avec lignes + fiches patrons</p>	

<p>o Activité dirigée - 2 : groupe 2 et 2 bis - écriture de la suite de la phrase (différente) <u>Consigne:</u> Maintenant, vous allez essayer d'écrire chacun la suite de votre histoire. Je viendrai vous voir chacun votre tour pour regarder ce que vous avez écrit, ou vous aider si vous en avez besoin, et nous verrons ensemble si il y des choses à améliorer. 1 - essai seul (avec cahier outil, bande alphabet, dictionnaire) 2 - aide de l'adulte ou d'un camarade 3 - recherche éventuelle de mots dans le dictionnaire (avec ou sans aide) 4 - validation/correction 5 - copie sur la feuille album</p> <p><u>Difficultés envisagées :</u> <i>Idem activité 1</i> 1 - l'élève n'essaie pas d'écrire, il trouve que c'est trop difficile 2 - il essaie mais confond les sons</p> <p><u>Remédiation:</u> 1 - encouragement, mise en confiance, verbalisation de la du mot/ des sons à écrire, Etayage de l'adulte pour réinvestir les connaissances, valider et valoriser des réussites + aide à la recherche autonome (où peux-tu regarder pour t'aider?) 2 - passage par les gestes Borel Maissonny (ou alphas) pour essayer de faire émerger la distinction + aide à se référer à ses propres outils / référents</p>	<p>AD travail individuel / avec binôme organisation en groupes</p>	<p>Encourager Gwenaëlle et Mohamed, veiller à ce qu'ils ne se sentent pas dépassés par la tâche</p> <p>Vérifier l'avancée du travail de Maxime et Coralie</p> <p>Mettre sablier 5 minutes pour William pour matérialiser temps seul</p> <p>Aider Thomas à aller au bout de la tâche, valoriser son travail aux yeux des autres avant d'essayer de lui faire accepter retour sur son écrit.</p>	<p>Idem activité 1</p>	<p>15'</p>
<p>o veiller de temps à autres au bon déroulement de la suite des activités des groupes 1 et 3</p> <p>• Activité surveillée - 2 : groupe 1 (+ groupe 3 autonome) : voir prép Dominique + fiche de suivi Aaron</p>	<p>AS groupe 1 (Aaron) + groupe 3 en autonomie à aider si besoin</p>	<p>Idem activité 1</p>	<p>Idem activité 1</p>	
<p>Inversion des groupes dirigé / surveillé</p>				

<p>○ Activité dirigée - 3 : Bilan dans le groupe surveillé</p> <p>1 - Explication des dessins à faire puis bilan avec chacun</p> <p>1 - identification de la partie du dessin à reproduire sur la première et deuxième page de l'album. 2 - attente de validation des dessins 3 - tracé à repasser au feutre fin noir puis coloriage 4 - collage des dessins sur l'album.</p> <p>2 - Bilan avec Aaron de ce qui a été fait avec Dominique, essai de relecture des syllabes écrites / essai d'écriture tâtonnée si pas réussi ou pas fini avec Dominique. Puis dessins</p> <p>3 - Bilan avec les trois élèves autonomes, verbalisation de leurs procédures : qu'ont-ils écrit? Comment ont-ils fait pour écrire? Ont-ils travaillé ensemble? Comment ont-ils vérifié que c'était correctement écrit? Quels outils / affichages ont-ils utilisé?</p>	<p>AS / AD travail individuel</p>	<p>Aaron : faire verbaliser seulement en situation duelle pour expliquer ce qu'il a fait, le faire expliquer par dessins si incompréhension</p> <p>Groupe 3 : faire verbaliser Oriane d'abord, attention à la prise de parole spontanée de Quentin et Alizée.</p>	<p>crayons gris feutres crayons de couleur colle</p> <p>albums vierges préparés</p> <p>feuilles carrées à coller</p>	<p>10'</p>
<p>○ Activité Surveillée par Dominique - 3 : Groupes 2 et 2 bis - dessins des premières étapes à coller sur les albums : voir prép Dominique</p>				
<p>○ bilan/ rangement</p> <p>Passage de chacun pour montrer aux autres ce qu'il a commencé à écrire / dessiner</p>				<p>5'</p>

Bibliographie

Ouvrages cités :

- D.ADAD, P.RICHARD-PRINCIPALLI , *Lire pour écrire, écrire pour grandir, mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans*, coll. pédagogie formation - l'essentiel, ed. Chronique sociale, 2007.
- K.ANDERSON, *Donner le goût d'écrire, stratégies pour motiver les élèves du primaire qui n'aiment pas écrire*, Chenelière édition, 2009.
- Y.BÉAL, M.LACOUR, F.MAÏAUX, *Ecrire en toute discipline*, Bordas pédagogie, 2004.
- S.BOIMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2è édition, ed. Dunod, 2004.
- I.BORDALLO, J.P.GINESTET, *Pour une pédagogie de projet*, Hachette Education, Paris, 1993.
- IUFM de Créteil, *Lecture et écriture à l'école*, tome1 : cycles 1 et 2, mémoires professionnels d'enseignants stagiaires à l'IUFM de Créteil, ed. CRDP académie de Créteil, 1999.
- CNDP, *Document d'accompagnement Lire au CP* : repérer les difficultés pour mieux agir, CNDP, 2003.

Ouvrages consultés :

- S.BARA, AM. BONVALLET, C.RODIER, *Ecritures créatives* , ed. PUG, juin 2011.
- N.BIZIEAU, *La méthode naturelle de lecture écriture*, Le Nouvel Educateur, janvier 1996.
- H.BOUCHER, D.COTE, *Ecrire tous les jours*, ed. Chenelière éducation, 2011.
- D.BUCHETON, Y.SOULE, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, ed. Delagrave, 2009.
- J.L.CARON, C.CHAMBON, P.COLIN, *Apprendre à rédiger différents textes CE2*, ed. RETZ, 2001.
- C.HAAS, P.MOREAU, JO MOUREZ, D.LORROT, C.RUTH , *Initiation à l'écrit au quotidien*, en classe ou pour l'aide personnalisée, niveau GS/CP, , coll. Au Quotidien, ed. CRDP de Bourgogne, 2010.

- H.GARDNER, *Les intelligences multiples*, Retz, 2004 (1ère édition 1983).
- M.HUBERT, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, coll. « Pédagogie Formation », 1999.
- L.LURÇAT , *Savoir écrire pour savoir lire*, 3è édition, l'écriture et le langage écrit chez l'enfant, , ed. F.X.DE GUILBERT, 2007 (1ère édition 1985).
- M.MARTIN , *Jeux pour écrire*, hachette éducation, 2014 (1ère édition 1995).
- A. OUZOULIAS (dir. par), *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, CRDP académie de Versailles, CDDP Val d'Oise, 2004.

Résumé

Le présent mémoire traite de la difficulté à entrer dans l'écrit rencontrée par trois élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, et des propositions faites pour les aider à la surmonter. La pédagogie de projet y est expérimentée (avec bilan de ses avantages et limites) pour donner du sens aux apprentissages du socle commun, faire entrer ces trois élèves de CLIS 1 dans l'écriture, et répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

Mots-clés

trouble des fonctions cognitives - besoins éducatifs particuliers - écriture / production d'écrit - pédagogie de projet - sentiment de compétence